

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Luisa Jorge Tasima

**O PAPEL ATRIBUÍDO AO PROFESSOR A PARTIR DAS
REFORMAS DA DÉCADA DE 1990:
a ampliação da função docente em contraponto com a
precariedade nas condições de trabalho**

Mestrado em Psicologia e Educação

São Paulo
2021

Luisa Jorge Tasima

**O PAPEL ATRIBUÍDO AO PROFESSOR A PARTIR DAS REFORMAS DA
DÉCADA DE 1990:
a ampliação da função docente em contraponto com a precariedade nas
condições de trabalho**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia e Educação, sob a orientação da Professora Doutora Sandra Maria Sawaya.

São Paulo

2021

Luisa Jorge Tasima

O PAPEL ATRIBUÍDO AO PROFESSOR A PARTIR DAS REFORMAS DA DÉCADA DE 1990: a ampliação da função docente em contraponto com a precariedade nas condições de trabalho

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sandra Maria Sawaia – FEUSP

Profa. Dra. Deborah Rosário Barbosa – UFMG

Profa. Dra. Márcia Jacomini – UNIFESP

Dedico este trabalho aos meus pais, Jocilene e Takeo, que são os maiores responsáveis pelo meu gosto pelos estudos e que sempre apoiaram minhas decisões, com o devido senso crítico e a sabedoria necessária para me ajudar a alcançar esta etapa importante de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Jocilene e Takeo, figuras essenciais em minha vida e que são referências em minha trajetória acadêmica e profissional, por sempre apoiarem e orientarem minhas decisões com o rigor e a sabedoria necessárias para me levar a lugares que nem eu mesma sabia que poderia chegar.

À minha querida irmã Lídia, pela paciência e interesse em ajudar e compartilhar um pouco da vivência universitária e acadêmica às quais nós duas vivenciamos um pouco juntas por morarmos no mesmo teto, mas bem separadas por estar cada uma em uma área do conhecimento.

Ao meu querido companheiro Rodrigo, pelas palavras doces nos momentos em que carecia de autoestima e ânimo para continuar as pesquisas, mas, principalmente, pelas palavras duras que se faziam necessárias e que, sem dúvida, tornaram este trabalho muito melhor.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Profa. Dra. Sandra Maria Sawaya, por conseguir não só compartilhar comigo um pouco de seu imenso repertório, mas, igualmente, por estar ao meu lado oferecendo importantes orientações, reflexões, críticas e discussões.

Às professoras doutoras que participaram da minha banca de qualificação, Ana Karina Amorim Chechia e Déborah Rosário Barbosa, que trouxeram conselhos e orientações imprescindíveis para que esta pesquisa se tornasse mais interessante e completa.

À professora doutora Márcia Jacomini, pelas ótimas contribuições para este trabalho, a partir de sua fala durante o Congresso Brasileiro de Educação de 2019, em Bauru, onde eu fui expor meu pôster sobre o processo da minha pesquisa e, também, por compor a minha banca examinadora de defesa.

Aos meus colegas do grupo de estudos Hannah, Jesus, Marina, Thiago, Ana Karina e Edna, pelas discussões e contribuições indispensáveis para que este trabalho pudesse ser realizado.

Às minhas queridas amigas Laura, Bárbara e Melissa, por sempre estarem ao meu lado, tanto estimulando meus estudos e pesquisas, como também proporcionando os bons momentos de lazer e descanso necessários a qualquer pesquisador.

O PAPEL ATRIBUÍDO AO PROFESSOR A PARTIR DAS REFORMAS DA DÉCADA DE 1990: a ampliação da função docente em contraponto com a precariedade nas condições de trabalho

RESUMO

Não é de hoje que estão em alta discursos sobre uma suposta “crise” na Educação brasileira e a necessidade de promover uma série de mudanças, sendo os professores constantemente citados como protagonistas deste movimento. Assim, a presente pesquisa se propõe a investigar qual é o papel atribuído aos professores, como ele é representado e definido e quais as suas atribuições nos principais documentos oficiais que propõem reformas na Educação no Brasil, a partir da década de 1990. A pesquisa tem como marco histórico os anos 90 tendo em vista o contexto das mudanças do pensamento educacional e a responsabilidade do professor de promover as reformas da escola para atender as demandas da sociedade globalizada nas últimas décadas. A contextualização histórica compõe parte importante desta pesquisa, pois é concebida como elemento estruturante na realização de investigações, que analisam sujeitos e seus papéis sociais, compreendendo-os enquanto sujeitos históricos, que se constituem na relação com o outro e com o ambiente em que se inserem, de acordo com a leitura da Psicologia em perspectiva crítica. Para tanto, esta pesquisa se propõe a investigar o papel atribuído aos professores, a partir da leitura dos principais documentos oficiais, principalmente após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1998) para pensar como estes documentos vêm definindo as propostas de reformas no campo da Educação e qual o papel do professor neste cenário de mudança. Essas reformas têm focado principalmente na redefinição do papel do professor e de suas funções, além das políticas de formação do professor para a escola básica, com o objetivo de formar o novo profissional da Educação para implementar a reforma da escola. É a estes sujeitos que têm sido demandados, não apenas operar uma reforma da Educação e no chão da escola, mas, sobre eles recaem também parte da responsabilidade por anos de sucessivos fracassos escolares. Os professores são, ao mesmo tempo, os despreparados e mal formados que têm culpa pelo fracasso escolar, mas, também, aqueles que ganham cada vez mais novas funções e responsabilidades por parte dos documentos oficiais que orientam as reformas na Educação Brasileira. Estes últimos prometem valorizar a profissão docente, com um aumento significativo no número de atribuições aos professores, ampliando suas funções sem propor alterações na estrutura de seu trabalho como, por exemplo, a garantia de remunerações ou jornadas de trabalho compatíveis. Nos documentos como a LDB (1996) e os Parâmetros (1997; 1998), os professores precisam não apenas preparar aulas e lecionar, pois cabe a eles também adaptar o currículo das escolas às novas propostas pedagógicas, promover a inclusão de alunos em educação especial, cuidar de sua formação continuada, proporcionar momentos

propícios de aprendizagem, estabelecer relações entre o conteúdo e o cotidiano dos alunos, colaborar com a relação escola-comunidade, entre outras funções. Há uma contradição entre discursos de valorização do professor, enquanto elemento central nas propostas de reformas na Educação, e a realidade de seu trabalho cada vez mais atribulado em meio às novas funções e atribuições que, conseqüentemente, tendem a tornar ainda mais precária as condições de trabalho dos professores, configurando a produção do fracasso docente.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Papel dos Professores. Reformas na Educação. Neoliberalismo. Produção do Fracasso Docente.

**THE ROLE ASSIGNED TO THE TEACHERS FROM THE 1990S EDUCATION
REFORMS IN BRAZIL: the expansion of the teaching role in opposition to the
precariousness of working conditionals**

ABSTRACT

It is not just today that speeches about a supposed “crisis” in Brazilian Education and the necessity to promote a series of changes, being the teachers constantly mentioned as protagonists of this movement. This research proposes to investigate what is the role attributed to teachers, how they are seen, defined and what are their attributions in the main official documents that proposed the Educations reforms in Brazil in the 1990s. The research has its historical mark at the 90s considering the changes in educational thinking and the teachers responsibility to promote school reform to attend the demands of the globalized society in the last decades. Historical contextualization makes up an important part of this research, as it is conceived as a structuring element in the conduction of investigations that analyze subjects and their social roles, understanding them as historical subjects, which are constituted in the relationship with each and with the environment in which they live, according to the Psychology in critical perspective. Therefore, this research aims to investigate the role attributed to teachers from reading the main official documents, mainly from the publication of the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) and the Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1998) to think about how these documents have been defining reform proposals in the field of education and what is the teacher's role in this scenario. These reforms have focused on redefining the role of the teacher and his or her functions, as well as teacher education policies for the elementary school, in order to train the new education professional to implement school reform. It is these subjects who have been required not only to carry out a reform of education and at the school, but also making teachers responsible the years of successive school failures. Teachers are, at the same time, the unprepared and badly graduated and guilty for school failure, but they also gain new functions and responsibilities based on official documents that guide reforms in Brazilian education. These documents promise to value the teaching profession with a significant increase in the number of assignments to teachers, expanding their functions without proposing changes in the structural teacher's work, por example, with compatible remuneration working hours. According to documents such as the LDB (1996) and the Parâmetros (1997;1998), teachers need not only prepare classes and teach, it is also their responsibility to adapt the curriculum of schools to the new pedagogical proposals, provide the inclusion of students in special education, take care of their continuing education, provide propitious moments of learning, establishing relationships with the students' content and daily life, collaborate with the relationship between the school and the community, among other functions. There is a contradiction between speeches of teacher appreciation as a central element in the proposals for education reforms and the reality of their increasingly troubled work in the midst of new functions and attributions that, consequently, tend to make the working conditions of teachers even more precarious, creating the production of teaching failure.

Keywords: Public Policies. Role the Teachers. Education Reforms.
Neoliberalismo. Production of Teaching Failure.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Layout da página inicial do MEC em 27/06/2019 (Parte Superior)...	139
Figura 2	Layout da parte de baixo da página inicial do MEC em 27/06/2019 (Parte Inferior).....	140
Figura 3	Gráfico com o Número de Matrículas em Cursos de Graduação em Licenciatura, por Modalidade de Ensino – 2007-2017.....	182
Figura 4	Gráfico com a Distribuição dos Alunos Matriculados em Cursos de Graduação em Licenciatura – 2017.....	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Primeira Seleção de Documentos.....	de 144
Quadro 2	Segunda Seleção de Documentos.....	145
Quadro 3	Documentos escolhidos para dar início às Pesquisas.....	148
Quadro 4	Tabela Final de Documentos Analisados.....	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Ato Institucional
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Ação Pedagógica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
COCAP	Comissão Coordenadora da Aliança para o Progresso
CONAE	Conferências Nacionais de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CUT	Central Geral dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DESECO	Simpósio Internacional para Denominação e Seleção de Competências
EAD	Ensino a Distância
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF	Fundo de Manutenção e Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
NCTM	<i>National Council of Teachers of Mathematics</i>
NSF	<i>National Science Foundation</i>
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Acompanhamento de Avaliação de Alunos
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEDIAE	Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional
SEF	Secretaria da Educação Fundamental
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TT	Temas Transversais

UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zonas de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	19
1 NEOLIBERALISMO: ORGANISMOS INTERNACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO	26
2 NEOLIBERALISMO: DISCURSOS EDUCACIONAIS NO BRASIL	51
2.1 Contexto Político e Socioeconômico.....	52
2.2 Contexto Educacional e a Questão Pedagógica	74
2.2.1 A Pedagogia antes dos anos 1990:	75
2.2.2 As Propostas Pedagógicas da década de 1990: neoconstrutivismo e as concepções críticas.	86
3 RELAÇÃO DA PSICOLOGIA COM A EDUCAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO	102
3.1 Um breve histórico da Psicologia e suas contribuições para a Educação	103
3.2 A Trajetória da Psicologia no Brasil e sua relação com a Educação	105
3.3 Problematização do Papel do Professor nas Relações Interpessoais.....	116
3.4 A Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar e o Professor como Agente de Transformação.....	129
4 METODOLOGIA, ANÁLISE E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	136
4.1 Critérios de seleção e busca: a planilha de seleção documental.....	136
4.2 A busca pelos documentos oficiais: um mergulho no site do MEC.....	138
4.3 Análise do Quadro Final: seleção dos documentos	145
4.4 Mudanças e últimos ajustes: a tabela final de documento.....	148
4.5 Análise documental e análise de dados neste trabalho.....	150
5 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB nº 9.394 de 1996) E O PAPEL DO PROFESSOR	151
5.1 Critérios para Análise do Documento.....	151
5.2 Breve Histórico: LDB e seus embates políticos sobre os rumos da Educação	151
5.3 Considerações Gerais	153

5.4 A Análise do Documento: A LDB como lei-maior da Educação Nacional, princípios e fins da Educação Básica para os profissionais da Educação.....	155
5.5 Conclusão da Análise.....	185
6 O NOVO PERFIL DO PROFESSOR E AS CONCEPÇÕES DE ENSINO: OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE 1997	191
.....	
6.1 Como se dá a Leitura e Análise dos PCN's.....	192
6.2 Breve Histórico dos Parâmetros.....	193

6.3 Análise do Texto Introdutório e suas Vinculações Claras com a Formação do Novo Perfil do Professor e suas Justificativas.....	195
6.4 A Proposta dos PCN's em face da Situação do Ensino Fundamental e as Justificativas por uma Mudança Radical.....	200
6.5 Princípios, Fundamentos e Funções dos Parâmetros: em que Fundamentos os Parâmetros se apoiam e qual o Lugar do Professor neles?.....	203
6.6 Princípios e Fundamentos dos PCN's – A Tradição Pedagógica Brasileira e a Preocupação Evidente de Revolucionar o Ensino, A Escola e a Formação no Brasil.....	208
6.7 Princípios e Fundamentos dos PCN's – A Opção pela Concepção Pedagógica Construtivista.....	213
6.8 Organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	221
6.9 Conteúdos Pedagógicos em Uma Nova Perspectiva: Instrumentos a Serviço do Pensamento?.....	230
6.10 Avaliação e suas Novas Funções Didáticas.....	233
6.11 Orientações Didáticas e o Como Ensinar.....	235
6.12 Objetivos Gerais do Ensino Fundamental.....	240
6.13 Bibliografia do Documento.....	240
6.14 Síntese dos Principais Pontos da Análise do Documento.....	245
7 O PROFESSOR COMO PROTAGONISTA DAS MUDANÇAS PRECONIZADAS PELOS PCN'S DE 1998: AUTONOMIA DOCENTE OU IMPLEMENTADORES DE PROPOSTAS?	250
7.1 Apresentação do Documento.....	250
7.2 Os PCN's e as Demandas Internacionais por uma Reforma Curricular: o Histórico da Proposta e as suas Motivações.....	251
7.3 Relações entre Educação e Cidadania no Brasil e no Mundo: história, dados estatísticos, professores, a escola e o Brasil que se quer modificar.....	253
7.4. Aprofundamento sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais: relação do currículo com a formação docente, compromissos com a democracia, nova concepção de ensino e aprendizagem e como ensinar.....	264
7.5. Os Parâmetros Curriculares Nacionais Aplicados ao Projeto das Escolas: o trabalho com a comunidade escolar e a comparação com os PCN's de 1997.....	270
7.6 Escola, Adolescência e Juventude em sua relação com a escola: desinteresse e despreparo docente?.....	273
7.7 As Tecnologias da Comunicação e da Informação: potencialidades e a	279

necessária	atualização	
docente.....		
7.8 Bibliografia: Quais são as Referências que Subsidiaram a Proposta do Documento?.....		282
7.9. Síntese dos Principais Pontos da Análise do Documento.....		285
8 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM NÍVEL SUPERIOR DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (DCN'S): A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM DESTAQUE PARA IMPLEMENTAR AS REFORMAS CURRICULARES DA DÉCADA DE 1990?.....		287
8.1 Apresentação do Documento.....		287
8.2. Breve Histórico: a ênfase na formação docente.....		288

8.3 Análise do Documento: DCN's evidenciando continuidades e contradições sobre as atribuições docentes.....	291
8.4. Síntese dos Principais Pontos do Documento.....	300
9 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS DIFERENTES VERSÕES: PERFIS DO PROFESSOR EM DISCUSSÃO	303
9.1 Apresentação do Documento.....	303
9.2 Breve Histórico: a consolidação da desejada Base Nacional Comum Curricular.....	304
9.3 Princípios Orientadores, Currículo em Ação e as Atribuições Docentes da BNCC: valorização das competências.....	306
9.4 Síntese dos Principais Pontos do Documento.....	314
CONSIDERAÇÕES FINAIS	318
REFERÊNCIAS	333

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa dá continuidade ao trabalho de investigação realizado em um projeto de Iniciação Científica cuja preocupação foi compreender como as pesquisas em educação têm se debruçado sobre a relação professor-aluno. Tema caro à Psicologia o meu contato com esse campo de investigação começou durante minha graduação em História, quando fui convidada a participar do grupo de pesquisa sobre Psicologia e Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Tempos depois comecei a lecionar para alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio estabelecendo relações entre a vivência em sala de aula e os temas discutidos no grupo. O campo de estudos em Psicologia sobre a relação professor-aluno e sua influência no desempenho escolar dos alunos passou a ser então o objeto de estudo. A investigação se deu a partir do levantamento de como o tema vem sendo tratado em dissertações e teses produzidas pela Faculdade de Educação da USP e pelo Instituto de Psicologia da USP entre os anos de 2009 e 2013. As questões que nortearam o estudo foram: Como os professores e os alunos e suas relações educacionais são abordados pelas produções acadêmicas? Qual é a concepção teórico-metodológica na abordagem da relação professor-aluno? A escola enquanto instituição social comparece nessa análise? De que modo?

Os resultados obtidos levantaram essa série de questionamentos que me levaram a aprofundar no mestrado a razão do pequeno número de trabalhos dedicados ao tema da relação professor-aluno. Com isso levantei a hipótese de que, talvez, a pesquisa em Educação e em Psicologia já tivesse superado a análise isolada da relação professor-aluno em função das contribuições recentes da Psicologia em perspectiva crítica (PATTO, 2015; dentre outros) que apontavam que a questão não poderia ser tratada sem que se levasse em conta a complexidade dos processos educacionais que têm lugar nas instituições escolares. E mais, que não seria possível compreender as questões e mudanças teórico-práticas da educação sem levar em conta o caráter histórico, político, econômico e social das propostas conceituais e das reformas educacionais. Uma segunda hipótese foi a de que o tema de investigação da relação professor-aluno tenha perdido espaço para as investigações acerca da Psicologia da Criança e do Desenvolvimento e sua forte presença na Educação que, passou a dar ênfase na aprendizagem do aluno,

atribuindo papel secundário às atividades de ensino centradas no professor (COLL, 1994; 2000).

Estes resultados, apesar das limitações existentes em uma pesquisa de iniciação científica, me puseram frente a questões que são propostas nesta pesquisa, ou seja, compreender quais tem sido, nos diferentes momentos da história recente da Educação e da sua interface com a Psicologia, o papel atribuído ao professor e qual é o perfil que vem sendo atribuído a esse professor nas políticas e reformas da educação que marcaram as últimas décadas, especialmente as grandes reformas educacionais dos anos 90?

Em minha pesquisa de iniciação, ao analisar os procedimentos utilizados nos estudos sobre a relação professor-aluno, identifiquei que em 60% das pesquisas levantadas, apesar de serem realizadas com professores e alunos, estas não consideram a instituição escolar como parte da análise e nem mesmo como pano de fundo ou contexto das entrevistas – entrevistas estruturadas, questionários e categorias de análise pré-definidas – segundo a leitura de seus resumos. Estes me levaram a leituras que proporcionaram a problematização das análises de sujeitos que desconsideram o contexto, as situações concretas em que se desenvolvem suas ações, seus modos de ser e de estar com os outros, com o mundo e também descontextualizadas do espaço e dos sujeitos que os cercam. Assim, a Psicologia Escolar e Educacional em seu viés crítico – Kupfer (1982), Patto (1984, 1993, 2004, 2015), Antunes (2013), Souza (2007) – oferece o repertório teórico necessário à compreensão dos limites e questões de pesquisa que são realizadas a partir do sujeito isolado ao invés do sujeito social.

Entre outros resultados encontrados com a pesquisa de iniciação científica, me chamou a atenção, em especial, o foco destinado aos professores mesmo em pesquisas que se propõem a analisar a relação professor-aluno. Neste momento, começo a me interessar pela representação da figura do professor e procuro algumas leituras que me ajudem a pensar hipóteses para justificar este foco. Uma delas foi a que, talvez, o professor ainda ocupe um lugar tradicional de “detentor do conhecimento” ou protagonista do processo de ensino e aprendizagem, como afirmam Bohoslavsky (1975) e Freire (1970) ambos citados por Patto (1997) e outros educadores. O papel do professor enquanto protagonista legitima leituras que os responsabilizam diretamente pelos problemas na Educação como, por exemplo, o fracasso escolar e colocam o professor como figura a ser “corrigida” e que carece de

uma “atenção especial” (MELLO, 2004).

O professor tem sido uma figura submetida a avaliações constantes e o principal objetivo dos trabalhos acadêmicos analisados é, justamente, de orientar o professor para atender as necessidades das novas políticas públicas. A partir desta análise, fica evidente o vínculo entre o papel atribuído aos educadores e sua relação com as políticas públicas. Em busca de leituras que me propiciassem algum aprofundamento sobre o tema, entrei em contato com as ideias ligadas ao neoliberalismo, neoconservadorismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo, Banco Mundial e às reformas na Educação, principalmente com as contribuições de Apple (2006), Saviani (2013), Gentili (2005), Frigotto (1996; 2003), Maués (2003), Ghedin (2004), Fonseca (2001), entre outros autores.

Apesar dos limites existentes em pesquisas de iniciação científica, esta pesquisa inicial foi essencial devido ao seu aspecto de “disparador” de incômodos e questionamentos que estruturaram uma nova pesquisa acadêmica. Assim, minha pesquisa de mestrado tem como objetivo investigar o papel atribuído aos professores nos documentos oficiais no contexto das reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990 no Brasil. Minha proposta é analisar de que forma os professores são representados e definidos em documentos que são referência para fornecer as diretrizes das reformas na Educação, identificando autores mais citados e analisando estas representações no contexto histórico. As questões orientadoras desta pesquisa são: Como são referidos os professores nestes documentos oficiais? Quem são os autores de referência que orientam as imagens de professor, seu perfil e seu papel, tal como definidos nos documentos oficiais? Quais são os autores mais citados? Há continuidade ou ruptura a respeito do papel do professor segundo estes documentos?

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se propõe a investigar o papel atribuído aos professores nos documentos oficiais, isto é, como esse papel é representado e definido a partir dos anos 90.

A pesquisa tem como marco histórico os anos 90 tendo em vista o contexto das propostas de mudanças do pensamento educacional e o lugar de destaque atribuído ao professor como o principal protagonista da reforma da escola, para atender as demandas da sociedade globalizada e da sociedade do conhecimento na última década (MELLO, 2004). Para tanto, esta pesquisa se propõe a investigar, como mencionado, o papel dos professores, a partir da leitura dos principais documentos oficiais, principalmente a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, —pois, ambos definem novas propostas de reformas no campo da Educação. Essas reformas têm focado, especialmente, a redefinição do papel do professor e de suas funções, além das políticas de formação do professor para a escola básica, com o objetivo de formar o novo profissional da Educação para implementar a reforma da escola (MELLO, 2004; MAUÉS, 2003). É a estes sujeitos que têm sido demandados operar uma reforma da Educação e do Ensino no chão da escola.

A centralidade da figura do professor como o principal responsável pelas mudanças propostas adquire ainda mais importância quando se estabelece uma relação direta entre a formação dos professores e a constituição da qualidade do ensino, como argumenta a educadora Guiomar Namó de Mello (2004), ao afirmar que:

[...] é voz unânime que a aprendizagem na escola está prejudicada em função da má qualidade de formação que os professores estão recebendo em seus cursos de ensino médio ou superior especificamente em função do divórcio entre a aquisição do conhecimento [...] e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos a crianças, adolescentes ou adultos com atraso escolar (MELLO, 2004, p. 25).

E mais, a formação do professor é vista como solução para a “crise da educação” desde a abertura do ensino público na década de 1970, e na medida em que, de forma racional, rápida e eficiente “no caso brasileiro, o investimento em formação dos professores pode ser de melhor rentabilidade ou de melhor relação custo-benefício para a melhoria da educação básica” (MELLO, 2004, p. 77). Ou seja, nessa perspectiva, a solução para os graves problemas educacionais como o fracasso escolar de milhares de crianças e jovens brasileiros está no investimento na formação dos professores.

Assim, têm-se os professores e sua formação relacionados diretamente com a qualidade do ensino e, portanto, o foco na formação docente surge enquanto solução para sanar o principal problema da educação no Brasil: a permanência do fracasso escolar. Somado a estes fatores há outro essencial para compreender a centralidade da figura do professor nas reformas da Educação, que trata do seu reconhecimento enquanto elemento estrutural na implementação destas reformas, ou seja, são os professores que irão produzir as reformas no chão das escolas e, por isso, precisam ter seus cursos de formação reformulados e ajustados às novas demandas do capital, da sociedade do conhecimento, do mundo globalizado (MAUÉS, 2003; GHEDIN, 2004), exigidas pelas mudanças que ocorrem no campo da Economia, caracterizando o neoliberalismo na Educação.

A preocupação em compreender o lugar do professor na Educação e a definição do seu papel no processo de ensino-aprendizagem não é nova no campo da Psicologia e de outras ciências da Educação. É de longa data a preocupação com a figura do professor e a redefinição do seu papel social, sendo ele e suas atribuições objetos de revisões, análises e críticas constantes. No campo da Psicologia, em perspectiva crítica e na sua interface com a Educação, inúmeros são os autores brasileiros, de diferentes orientações teóricas como Moreira Leite (1997), Kupfer (1982) e Bohoslavsky (1997) dentre outros, que têm produzido há várias décadas, reflexões a partir da Psicanálise, das teorias sociológicas e das contribuições da própria Psicologia às relações interpessoais, concepções que revelam que não é o professor isolado o responsável e protagonista das mudanças na escola e no ensino, porque o seu fazer profissional, os seus saberes e seu modo de atuação se constroem e se estabelecem na relação com os alunos dentro das instituições de ensino. Dedicados a compreender não o professor isolado, mas, sua relação com seus alunos como *locus* privilegiado na análise das questões e das

problemáticas para se instaurar um ensino público de qualidade, esses estudos têm trazido novas contribuições da Psicologia ao campo da Educação, apontando para aspectos da formação de professores e na redefinição do seu papel na sala de aula nas últimas décadas, que nem sempre estão presentes nas políticas educacionais. A redefinição do papel social do professor a partir dos anos 90 criou uma série de tensões e questões no interior do próprio campo educacional, que justifica a necessidade de se analisar como vem sendo desenhado o seu papel nos discursos oficiais que o definem como protagonista no processo de mudanças da Educação.

É conhecido o fato de que a Psicologia é a área de conhecimento que mais tem dado suporte teórico e metodológico para as reformas da Educação a partir dos anos 1990 na redefinição do lugar do professor e na ênfase dos processos de aprendizagem dos alunos, mais do que nos conteúdos do ensino. Entre os intelectuais que defendem a necessidade de promover reformas na Educação do país mais direcionadas para a figura dos professores, um grupo majoritário tem recorrido às contribuições da Psicologia como referencial teórico para pensar e orientar as diretrizes e princípios que devem guiar esse novo papel atribuído ao professor nas mudanças preconizadas mediante políticas de formação dos professores para promovê-la. Uma destas educadoras é Guiomar Namó de Mello (2004), que discute em seu trabalho “O que trouxemos do século XX?” - que se tornou um clássico na área na última década - a necessidade de proporcionar, entre outros aspectos, mais “eficiência, equidade e qualidade” no campo educacional. O modo proposto pela autora para atingir estes objetivos é, em linhas gerais, promovendo aproximações entre o ensino e o mundo do trabalho, além de também apontar para a importância de uma educação “moldável” e diferenciada de acordo com a diversidade de alunos que as escolas públicas têm lidado desde a democratização do acesso à escolaridade (MELLO, 2004, pp. 17-19).

Na década de 1980, diante da permanência do fracasso escolar, após a democratização do acesso feito durante o período da Ditadura Militar no Brasil, inúmeros intelectuais, teóricos e pesquisadores da Educação se preocuparam em analisar quais aspectos estariam levando os índices de escolaridade a níveis tão baixos. Em sua pesquisa, realizada com dados das últimas décadas, Alceu Ferraro (1999) identificou, através da análise estatística do desempenho dos alunos no sistema escolar brasileiro, dois tipos de exclusão: a exclusão da escola, isto é, a dificuldade de acesso dos alunos à Educação – problema que estava em pauta na

época e que foi solucionado com a abertura do ensino – e a exclusão na escola, considerando que as escolas estariam produzindo mecanismos de exclusão por meio de sucessivas reprovações e repetências, conseqüentemente, provocando a evasão e, portanto, a não escolarização de crianças e adolescentes brasileiros que, precocemente, abandonaram a escola. Diante deste cenário e das demandas internacionais de inserção do Brasil em um mercado de trabalho globalizado configura-se o atual desafio das políticas públicas na Educação: proporcionar um ensino público democrático e de qualidade e para isso investir maciçamente na formação do professor em serviço como principal medida governamental na promoção da melhoria do ensino no Brasil.

Em sua obra “História das Ideias Pedagógicas” (2013), Demerval Saviani, autor de referência para este trabalho, realiza um apanhado histórico sobre as ideias pedagógicas desde o período colonial até os anos 2000 no Brasil, contribuindo, de forma significativa, na composição de um panorama das questões da Educação junto aos professores em sua relação com as políticas públicas. As últimas periodizações de Saviani no livro abordam, justamente, o momento de reflexão e de propostas para implementação das políticas educacionais reformistas iniciadas na década de 1990 no país. Em poucas palavras, Saviani expõe as relações entre as propostas reformistas da década de 1990 – caracterizadas por ele como “neoliberais” por se tratar, segundo ele, de uma releitura dos princípios liberais adaptados aos novos tempos (ou a pós-modernidade) propondo, por exemplo, o estreitamento de relações entre o campo da Economia e da Educação – e as propostas pedagógicas “contra hegemônicas” ou “pedagogias da esquerda” da década de 1980, período marcado pela euforia com o fim da Ditadura Militar e o início do processo de redemocratização no país (SAVIANI, 2013, p. 413).

Para Saviani (2013), a composição das propostas de reforma, chamadas de neoliberais nos anos 1990, recorreu a elementos das pedagogias da esquerda dos anos 1980, na forma de apropriações e releituras, fazendo com que propostas pedagógicas perdessem seu viés crítico e humanista dando lugar a concepções pragmáticas, conservadoras e comprometidas com a manutenção do *status quo*. Há uma perda de perspectivas progressistas no campo da Educação, como a luta pela Educação igualitária, democrática e de qualidade, tal como vinha se delineando desde os anos 1960, mas, que fora interrompida pelo Regime Militar e retomadas somente nos anos 1980 com a abertura democrática no país.

Nesse sentido, propostas emancipadoras e críticas oriundas dos anos 1980 como as teorias construtivistas e sociointeracionistas de inspiração piagetiana e vygotskyana, junto ainda com perspectivas escolanovistas, foram reapropriadas e reintroduzidas a partir dos anos 1990 no meio educacional brasileiro, a partir do contexto neoliberal da Educação, configurando o cenário educacional reformista o qual Saviani (2013) caracteriza como “neoconstrutivismo”, “neoescolanovismo” e “neotecnicismo” – termos que são discutidos em detalhes ao longo deste trabalho. A investigação sobre a mudança de posicionamento do pensamento educacional, através de processos de apropriação ou cooptação de propostas progressistas ou “de esquerda” – a hipótese de Saviani – permite a elaboração de questões “disparadoras” ou questionamentos iniciais que levaram a formulação desta pesquisa, como: O papel atribuído aos professores sofre algum tipo de apropriação? Quais elementos foram apropriados pela leitura neoliberal dentro do recorte do papel dos professores na Educação? Como estas apropriações aparecem nos documentos oficiais?

Assim, uma das propostas desta pesquisa é, com a ajuda de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), investigar a possibilidade da hipótese de Saviani se estender para os discursos que embasam as propostas de reforma educacional e, especificamente, para formação de professores. Em outras palavras, o objetivo dos primeiros capítulos é analisar parte do pensamento educacional sobre os professores no período entre 1990 e 2018, a partir da leitura de documentos oficiais do MEC, na expectativa de ampliar a hipótese de Saviani de que houve um processo de aproximação e depois ressignificação também nos discursos relacionados ao novo perfil do professor e na redefinição do seu papel nos processos de ensino.

As reformas educacionais dos anos 1990 surgem inseridas em contexto amplo de reformas que não se restringem ao campo educacional, conforme discutido ao longo desta pesquisa. Documentos internacionais como o Consenso de Washington, de 1989, os principais objetivos destas reformas que tem o “objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina”, sendo que as “reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia” (SAVIANI, 2013, p. 427).

Segundo Saviani (2013, p. 428), estas reformas propuseram reordenações voltadas para o campo econômico “elevando a *status* de valor universal” políticas de equilíbrio fiscal, desregulamentação de mercados, privatização de serviços públicos, abertura de economias nacionais. O âmbito educacional foi afetado por estas propostas com o surgimento de discursos que atribuem ao Estado a culpa pelo fracasso da educação pública, “justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum” e, conseqüentemente, abrindo espaço para o pensamento privatista na Educação.

A princípio, estas políticas foram impostas por órgãos internacionais mediante o controle de empréstimos e financiamentos para os países da América Latina, contudo, as elites econômicas e políticas destes países passaram a incorporar e assumir as diretrizes das políticas reformistas (SAVIANI, 2013). A partir da ideia de incorporação destas propostas de reformas pelas elites políticas, torna-se viável admitir que documentos oficiais elaborados neste período recorram a argumentos em defesa das reformas no campo econômico e educacional sugeridas pelas diretrizes internacionais. Esta lógica justifica a opção desta pesquisa em adotar os documentos oficiais emitidos pelo MEC entre os anos de 1990 a 2018, aproximadamente, como meio de análise do papel do professor inserido no contexto de reformas neoliberais.

As questões norteadoras deste trabalho, que se constituem também enquanto categorias de análise documental são: como são referidos os professores nestes documentos oficiais? Quais são os autores mais citados? Há continuidade ou ruptura a respeito do papel do professor segundo estes documentos?

Este trabalho está estruturado com três capítulos teóricos, cuja intenção é apresentar um breve panorama histórico sobre o neoliberalismo inserido no contexto nacional, internacional, do campo da Educação e da Psicologia. A importância em começar esta pesquisa realizando essa breve análise histórica se justifica pela leitura materialista histórica marxista que embasa este trabalho. De forma resumida, o materialismo histórico parte da percepção de que a realidade social concreta é produzida historicamente e que a base das relações sociais dentro do sistema capitalista está no conflito de classes, muitas vezes, mascarado por ideologias que buscam atenuar e perpetuar as relações de exploração (CHECCHIA, 2015).

Por este motivo é que foi feito um recorte do contexto histórico anterior ao período que se pretende analisar, como mostram os capítulos iniciais. A proposta é

retomar alguns conceitos de períodos anteriores a 1990, tanto aqueles circunscritos ao contexto brasileiro quanto ao contexto internacional.

Importante ressaltar também que o materialismo histórico marxista trabalha os sujeitos em perspectiva histórica, abordando suas trajetórias e considerando-as nas análises finais. Além disso, não se deixa de considerar o contexto social de luta de classes que permeia a relação entre os sujeitos em diversos campos, dentre eles – e talvez principalmente – a Educação. Dessa forma, com a apresentação desse histórico busca-se compreender, ainda que brevemente, o contexto no qual emergem as ideias neoliberais e sua presença nas reformas da Educação.

A pesquisa possui um capítulo dedicado aos esclarecimentos metodológicos de pesquisa, que é o capítulo 4. Nele há explicações quanto aos critérios para seleção dos documentos escolhidos para compor esta pesquisa, além de justificativas quanto ao método de análise dos dados e documentos. Depois dos quatro primeiros capítulos, cada um dos demais é dedicado a um documento oficial selecionado e analisado, a fim de responder às questões centrais desta pesquisa, como qual o perfil docente desenhado pelas políticas públicas na Educação?

O capítulo 5 se dedica à análise do papel docente, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDB, 1996), evidenciando quais são as novas atribuições dos professores e organizando a reforma na Educação do país. Os capítulos 6 e 7 tratam do papel docente de acordo com a leitura e análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental I e II (BRASIL, 1997; 1998), trazendo referenciais teóricos importantes para consolidar mudanças e implementar diretrizes educacionais.

O capítulo 8 traz a análise do papel docente segundo leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação do Magistério e Licenciaturas (BRASIL, 2015), documento importante na estruturação dos cursos superiores para formação dos professores. Por fim, o capítulo 9 dedica-se a abordar sobre a função docente dentro do capítulo de introdução das três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2015; 2016; 2018). Em resumo, esta pesquisa trabalha com a leitura e análise de documentos de referência para proporcionar reformas na Educação do país, abordando especialmente as funções e atribuições dos professores.

1 NEOLIBERALISMO: ORGANISMOS INTERNACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Conforme consta na introdução, a proposta desta pesquisa é analisar o papel atribuído à figura do professor dentro do cenário de reformas no campo da Educação, principalmente a partir da década de 1990 no Brasil. Estas reformas educacionais foram e são influenciadas e orientadas por uma tendência do campo da Economia chamada de Neoliberalismo. Este último defende a necessidade de reformas na educação com base, especialmente, na formação de professores. Dito isso, é essencial destacar que o momento histórico que contextualiza as reformas neoliberais na Educação brasileira não se restringe ao Brasil, isto é, não se trata de um fenômeno nacional isolado, mas, sim, de uma tendência internacionalizante que engloba diversas regiões do mundo ocidental de economia capitalista. Assim, este capítulo tem o objetivo de identificar e caracterizar, além de analisar o contexto histórico desta tendência internacional, que abrange tanto o campo da política e da economia como o campo social e o da Educação, com ênfase no tema da definição do papel do professor e da formação dos professores para constituí-lo.

O sistema capitalista possui um funcionamento cíclico e estruturante que envolve momentos de crise e “reestruturação em seu modo de acumulação”, como bem aponta Gentili (2005, p. 231), assim como ocorreu no episódio histórico da crise de 1929 nos EUA, que marca a transformação do modelo capitalista e a transição para o modelo do keynesianismo, por exemplo. Para Gentili (2005, p.232) são “crises estruturais”, sempre compreendidas em seu aspecto global, envolvendo

todos os países que adotam o modelo econômico capitalista, como é o caso do Brasil no final do século XX.

A partir de 1970, conforme a interpretação sobre o funcionamento cíclico que o capitalismo sugere, ocorre um novo momento de crise econômica. O mundo começa a sofrer transformações que configuram uma nova crise estrutural capitalista, gerada pelas “mudanças no padrão de acumulação e de regulação social” utilizada nos últimos 50 anos durante a vigência do modelo econômico capitalista nos países de influência ocidental (FRIGOTTO, 1996, p. 82). Na tentativa de diferenciar e especificar esta crise perante as demais, a partir da década de 1970, esta adquire o nome de “crise do fordismo”¹, ou “crise do Estado de Bem-Estar Social”² ou, ainda, “crise do petróleo”. Independente da denominação, esta crise se caracteriza pelo esgotamento do modelo fordista de trabalho, a alta inflacionária e a introdução de novas tecnologias nas estruturas sociais. A reestruturação no modo de acumulação do capitalismo passa a demandar trabalhadores mais eficientes, flexíveis e polivalentes, diferentes daqueles acostumados com a estabilidade do fordismo, configurando o que seria chamado de “pós-fordismo”³ ou ainda “toyotismo”.

Outra mudança em voga durante a crise do fordismo foi o fenômeno chamado de globalização ou de mundialização que, apesar dos inúmeros significados e concepções, neste trabalho não cabe adentrar nesta discussão complexa, portanto, em função do objeto de pesquisa e seus limites, adotou-se a definição de globalização enquanto “intensificação de trocas de mercadorias e serviços, dos fluxos de capitais, da desregulamentação da economia e, sobretudo, do aumento do poder dos países ricos perante os demais, impondo suas regras e exigências” (MAUÉS, 2003, pp. 91-92). Este fenômeno da globalização somou-se ao contexto

¹ De acordo com Gaudêncio Frigotto (1996, p. 94), fordismo é um modelo econômico de produção industrial que vigorou desde o começo do século XX, com reformas e adaptações até os anos de 1970. Este último se caracterizava pela organização de grandes fábricas com tecnologia pesada e fixa. O trabalho era exercido por trabalhadores especializados, e a partir de divisões rígidas de trabalho, para proporcionar a produção em massa de produtos homogêneos. Havia também a estabilidade no emprego como característica típica.

² O *Welfare State Keynesiano* ou “Estado de Bem-Estar Social”, segundo Clarke (1991), corresponde aos anos entre 1950 e 1960, recordados como “anos dourados” da social democracia, devido ao clima de prosperidade e aparente equilíbrio entre o dinamismo do capitalismo e os valores do socialismo proporcionados pelo Estado, o grande provedor de direitos e garantias como educação, saúde, segurança etc.

³ Para Clarke (1991), o pós-fordismo pode ser caracterizado pela diferenciação dos produtos, a ênfase no estilo e na qualidade, e a busca por mão de obra mais qualificada, flexível e polivalente, em detrimento da estabilidade fordista.

de crise do fordismo e influenciou diretamente na reestruturação da forma de acumulação de capital, levando educadores e pesquisadores a caracterizarem a globalização nos anos de 1990 como “no plano histórico, uma exacerbação dos processos de exploração e alienação e de todas as formas de exclusão e violência” (FRIGOTTO, 1996, p. 81).

A forma encontrada pelo sistema capitalista para sair deste cenário de crise de 1970 e estabelecer novas formas de acumulação do capital foi com a elaboração do modelo chamado de neoliberalismo, que surgiu, segundo Frigotto (1996, p.79), como alternativa “teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa” para a crise. É o que defende também Gentili (2005):

O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia no mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado partir do fim dos anos 60 e começo dos 70 (GENTILI, 2005, p. 230).

O neoliberalismo é uma reinvenção do liberalismo clássico aliado ao conservadorismo político que vem para atender as necessidades de reformulação do modelo de exploração e acumulação existentes até então. Há um resgate de velhos valores e diretrizes em função do contexto de crise, segundo Ghedin (2004):

O pior momento de uma crise de modelos ou de paradigmas é quando, não podendo avançar diante da crise configurada, retrocede-se construindo novos discursos que recuperam velhas práticas e recolocam, numa nova roupagem, antigas formas de dominação (GHEDIN, 2004, p. 401).

A teoria neoliberal exprime uma visão de mundo “alienada e alienante”, que forma um conjunto de teorias cujo objetivo é criar um novo tipo de indivíduo, de instituições sociais, de mercado, de políticas e de Estado (MAUÉS, 2003, p.92). Para que a crise seja superada é configurada uma estratégia de organização na produção e na vida social e cultural.

Apple (2006, p. 242) afirma que o neoliberalismo no campo da Educação, diferenciando-o de outras tendências que compõem o fenômeno da “modernização conservadora” – que implica em uma coalizão formada por grupos que formulam ações em resposta à crise de 1970 – busca redefinir o papel da Educação no âmbito tanto das práticas como das políticas. Para o autor, os neoliberais – ou modernizadores econômicos – representam uma parte significativa deste “novo

bloco hegemônico”, atuando especificamente na defesa da aproximação da política educacional com a economia, levando a “uma conexão mais íntima entre a escola e o trabalho remunerado” (APPLE, 2006, p. 242). Porta-vozes da ideia de submeter a Educação às leis do mercado – configurando o fenômeno da “mercantilização da Educação” que segue abordado em detalhes posteriormente – e dentro desta perspectiva, a Escola precisa atender às necessidades do mercado, especialmente na questão da formação de mão de obra. Além disso, a Escola também precisa se mostrar mais competitiva, recorrendo a lógicas de funcionamento empresariais, e definindo como conhecimentos importantes a criatividade, flexibilidade e o empreendedorismo “obediente” (APPLE, 2006, p. 259).

Junto aos neoliberais, Apple (2006, p. 243) afirma que atuam também os neoconservadores que, diferentemente dos primeiros, atuam na defesa da conservação de valores culturais em tese ameaçados, como tradições historicamente instituídas, conhecimentos ditos “mais legítimos”, moralidades e valores tradicionais. Estes dois grupos agem juntos na formação de pensamentos hegemônicos conservadores, que lideram políticas de reforma na Educação no Brasil e no mundo. Frigotto (1996, p. 82) explica que o neoliberalismo precisa dos neoconservadores para realizar a recomposição econômica, necessária no cenário de crise, por conta da “radicalização do neoconservadorismo onde o mercado se constitui no ‘deus’ regulador das relações sociais”. Isto é, não há como as propostas neoliberais se tornarem hegemônicas no campo educacional sem a ação conjunta de neoconservadores na implementação de referenciais para a sociedade.

Um dos pilares estratégicos do neoliberalismo é a atuação do Estado na economia. Este tema se torna fundamental no momento de reformulação das formas de dominação e de acumulação, a partir do momento em que a interferência do Estado passa a ser compreendida enquanto problema, considerando o motivo estrutural que proporcionou a crise econômica. Nas palavras de Frigotto (1996):

A ideia-força balizadora do ideário neoliberal é de que o setor público (Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Dessa ideia-chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito estabilidade no emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos etc. Tudo isso passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis do mercado. Na realidade, a ideia de Estado mínimo significa Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses de reprodução do capital (FRIGOTTO, 1996, pp. 83-84).

O aspecto cíclico do capitalismo, isto é, a alternância de momentos de euforia e de depressão econômica, conforme mencionado anteriormente, é compreendido enquanto natural, estruturante e fundamental na configuração deste sistema econômico. Segundo esta perspectiva, portanto, quando o Estado age para tentar evitar os momentos de crise, este último estaria indo contra o movimento natural do sistema capitalista, prejudicando seu desenvolvimento (MAUÉS, 2003, p. 92).

O neoliberalismo, enquanto “solução” do sistema capitalista para superar a crise de 1970, sugere a mudança das funções do Estado, mas, conforme a citação supracitada de Frigotto (1996), não defende sua extinção enquanto instituição. Não se trata de propor o fim deste, mas sim de repensar sua atuação perante a economia, principalmente, elaborando novas formas e estratégias de intervenção governamental. Há uma crítica ao Estado de Bem-Estar Social, que estabelece como referência após a Segunda Guerra Mundial o Estado grande, que acumula funções e se responsabiliza por setores “cada vez mais amplos da sociedade”, tornando a situação “ingovernável” ou insustentável (PICO, 1987, p. 10 apud GENTILI, 2005, p. 236).

A saída para a ineficiência de governos sobrecarregados com demandas e exigências distantes da realidade econômica de boa parte dos países, especialmente em um cenário de crise, seria o retorno aos princípios do liberalismo econômico a partir de releituras de princípios como o *laissez-faire* e a “mão invisível”⁴ de Adam Smith.

Esta releitura de teorias liberais clássicas tem como novidade o modo de participação do Estado em formato específico: subordinado à lógica do mercado capitalista (GENTILI, 2005, pp. 237-238). A nova função atribuída ao Estado e segundo a nova ordem neoliberal é a de “garantir a acumulação de capital sob uma modalidade de regulação política já predominantemente mercantil” (GENTILI, 2005, p. 230). O neoliberalismo, portanto, não conta com um Estado débil e ausente, pois, é este que irá garantir a legitimação da nova ordem econômica contando,

⁴ Interpretação mais comum da leitura de Adam Smith (1776) em “A Riqueza das Nações” sobre a “mão invisível”, segundo o artigo de Mattos (2007) na Revista de Economia Política, v.27, compreende o mercado enquanto instituição sólida e competente o suficiente para se autorregular e transformar os sujeitos com seus interesses individuais em benfeitores sociais, sem haver a necessidade de existir um Estado que garanta o pensamento pelo coletivo. Ao Estado cabe apenas garantir a ordem e a administração da justiça.

principalmente, com o uso da violência “para garantir a violência do mercado” (GENTILI, 2005, pp. 237-239).

O questionamento a respeito do comprometimento dos Estados de Bem-Estar com o sistema econômico capitalista cria o contexto ideal para o surgimento de outras instâncias que, “aliadas”⁵ aos Estados em crise, assumem a responsabilidade pelo desenvolvimento do capital, priorizando a reestruturação e a renovação das formas de dominação e de acumulação. Estas novas instâncias são organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD), entre outros. São estes os órgãos que devem garantir a manutenção do sistema capitalista nos países em crise, especialmente nos países emergentes. A proposta é propiciar “uma intervenção mais direta nos Estados-Nação, entre outras formas, mediante a educação, com o objetivo de alinhá-los à nova ordem econômica, política e social” (MAUÉS, 2003, p. 93). Em outras palavras, é o Banco Mundial, o BID e outros organismos internacionais que se responsabilizam por implementar o neoliberalismo nos países sob influência capitalista para superar a crise econômica e garantir a permanência deste sistema econômico, evitando comprometer as relações sociais e econômicas existentes.

A partir dos anos 1980, estes organismos internacionais passam a exercer influência na política, na economia e em aspectos sociais principalmente de países em desenvolvimento. O comprometimento com o desenvolvimento de países emergentes, especialmente no campo da Educação, tem como referencial teórico a teoria do capital humano. A teoria, que surge nos EUA e na Inglaterra na década de 1960, defende que o progresso e a modernização dos países viriam com o investimento em Educação e treinamento. Segundo Frigotto (1996, p. 92), capital humano é a “expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto,

⁵ Neste estudo foi feita a opção por este termo na dificuldade de encontrar outro que reflita melhor as relações entre os órgãos internacionais – as “instâncias” que irão se vincular aos Estados – e os países-alvo das políticas de crédito. Não há um objetivo de combate entre estas partes, mas, também, está longe de se configurar uma relação harmoniosa e sem hierarquias. Os bancos impõem pressões indiretas como a fixação de cláusulas, a imposição de condições para que o financiamento ocorra ou, ainda, o uso de sanções econômicas – aproveitando-se do fenômeno da interdependência entre as nações no processo da globalização. Ir contra a lógica imposta significa “fica fora da proteção do sistema” e abrir mão de benefícios de cunho tecnológico, financeiro e comercial. Ocorre que “o uso da força dá lugar a uma espécie de chantagem” para forçar a entrada de países emergentes na lógica do capital o quanto antes (FONSECA, 2001, p. 88).

maior produtividade.”. Assim, o Banco Mundial, o BID, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outras instituições esperam que o investimento em capital humano nas nações subdesenvolvidas ajude a acabar com a pobreza no mundo. Apesar de ganhar adeptos importantes, a teoria do capital humano apresenta limitações estruturais como a desconsideração ao sistema de classes e as relações de poder (FRIGOTTO, 1996, p. 93) – aspectos que se são ~~mostram~~ fundamentais para o estudo de Bourdieu, Althusser, Agnes Heller e outros pesquisadores adeptos às teorias críticas. Apesar de seus limites, o importante, por hora, é compreender como a teoria do capital humano serviu enquanto lógica que embasou e orientou organismos supranacionais e suas atuações nos países subdesenvolvidos.

Atuando como representante de uma “cooperação internacional”, o Banco Mundial e outros organismos internacionais atuam por meio do fornecimento de créditos para o financiamento de projetos sociais – sendo muitos deles voltados, justamente, para a definição de políticas educativas – mediante o cumprimento de cláusulas, bem como o cumprimento de metas estabelecidas para adequar os sujeitos, as instâncias e os governos ao modelo neoliberal (FONSECA, 2001, p. 86).

O Banco Mundial é um dos maiores representantes de organismos internacionais economicistas do mundo na atualidade. Ele surge no contexto de pós-Segunda Guerra Mundial, mais especificamente na Conferência de Bretton Woods, em 1944, com o objetivo de garantir a reconstrução econômica dos países afetados pela Guerra. Porém, em decorrência do surgimento da Guerra Fria, logo o objetivo central é alterado. A partir de 1950, a nova orientação do Banco Mundial é de “incorporação dos países do Terceiro Mundo ao Bloco Ocidental capitalista, através de programas de assistência econômica e de empréstimos” (SILVA, 2008, p.21).

Atualmente, o Grupo Banco Mundial é composto por um conjunto de organismos, sendo o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) um dos mais importantes. A tomada de decisões e o nível de influência dos 190 países que compõem o Banco são diretamente relacionados com a contribuição orçamentária para a instituição, ou seja, “países que contribuem mais financeiramente têm maior poder de influência nas decisões e, conseqüentemente, na elaboração das diretrizes” (SILVA, 2008, p. 21). Fica evidente o comprometimento do órgão internacional com os interesses dos poderosos países

capitalistas centrais que possuem recursos para investir nesse tipo de empreitada, como é o caso dos EUA, Alemanha, Japão etc.

De 1950 até 1970, 70% dos programas de empréstimo do Banco são destinados às políticas de industrialização dos países do antigo Terceiro Mundo. Conforme visto anteriormente, a teoria do capital humano era o referencial teórico das ações do Banco Mundial e este, portanto, acreditava na possibilidade do desaparecimento da pobreza no mundo, em decorrência do crescimento econômico destes países pobres a partir da formação para ampliação das capacidades de trabalho (FRIGOTTO, 1996). Com o objetivo de ampliar seu poder de ação, o Banco Mundial busca alianças com outros órgãos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) para ampliar a abrangência de suas políticas (SILVA, 2008).

O Banco Mundial passa a financiar projetos no campo social a partir dos anos de 1960 devido ao “novo entendimento sobre o crescimento econômico” embasado nas mudanças estruturais na economia e em sua relação com os Estados, propondo, principalmente, a redução e a revisão da intervenção estatal na economia nos moldes do que foi discutido anteriormente. Além disso, o Banco passa a incluir cada vez mais aspectos sociais na política de créditos, também devido à preocupação com o aumento da pobreza e os possíveis desdobramentos como tensões sociais que poderiam ser geradas, desestabilizando e ameaçando a ordem social vigente (FONSECA, 2001, p.87).

A fim de legitimar sua atuação existe a preocupação de criar o espaço e o campo conceitual no qual a política de crédito do Banco Mundial irá atuar. Para isso, há um financiamento direcionado para a produção de pesquisas e estudos na área social. Estes estudos influenciam políticas e determinações que acabam por delinear os projetos do próprio banco (FONSECA, 2001, p. 89). Apple (2006, p. 261) chama a atenção para a problemática em torno do financiamento de pesquisas por estes órgãos, pois seriam “financiamentos restritos que limitam o que é considerado pesquisa legítima ou ciência na academia apenas àquilo que tem relevância para projetos industriais”. Segundo o pesquisador, são padrões de financiamento presentes na pesquisa educacional que não privilegiam pesquisas críticas, mas, sim, àquelas que compactuam com seus princípios. Assim, está estruturada uma lógica na qual o próprio Banco Mundial constrói e justifica a necessidade de seu suporte financeiro aos outros países, como num ciclo vicioso autossustentável.

Até 1960, “a relação com os países credores limitava-se à prestação de cooperação técnica e financeira para a infraestrutura e energia” (FONSECA, 2001, p. 89), porém, a partir de 1970, aproximadamente, o Banco Mundial adentra, mais especificamente, no campo da Educação, assumindo “de forma velada o papel de ministérios de educação” (MAUÉS, 2003, p. 93), principalmente nos países em desenvolvimento. Em 1990, fora um dos financiadores de eventos mundiais sobre Educação como a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, além de atuar como coordenador de investimentos para a Educação proveniente de outras agências.

Inclusive, é no contexto destes eventos internacionais - como a Conferência de Lisboa, em 2000, o Fórum de Jomtien, em 1990, ou ainda o de Dakar, em 2000 - que são fixadas (ou impostas) metas aos países que desfrutam de financiamento de órgãos como o Banco Mundial. Essas metas têm objetivos muito práticos, que são “homogeneizar o nível de educação nos países pertencentes à Comunidade, tornando-os mais competitivos e capazes de participarem diretamente do processo de globalização” (MAUÉS, 2003, p. 93).

Organismos internacionais adotam o discurso de que a Educação seria a maior aliada no combate à pobreza nos países em desenvolvimento. Há uma proposta de alinhamentos entre reformas econômicas e reformas educacionais, que ficarão mais esclarecidas na análise detalhada sobre as mudanças propostas para a Educação por estas instâncias. Por hora, o importante é compreender a não neutralidade destes órgãos, ditos internacionais, em função de sua história e suas formas de organização. O Banco Mundial é um representante importante dos organismos internacionais, portadores de valores e princípios alinhados com as propostas do neoliberalismo, que atuam, portanto, como porta-vozes e agentes propulsores das reformas necessárias para a implantação da lógica neoliberal em diversos âmbitos dos países em desenvolvimento, especialmente na Educação.

O ponto comum entre todas as reformas propostas por órgãos internacionais é a necessidade de adaptar e adequar os países subdesenvolvidos e suas economias para as mudanças oriundas do processo de globalização, sendo a Educação a principal aliada neste ofício. O objetivo deste trecho é esclarecer, mais detalhadamente, como a Educação pode ser compreendida enquanto importante aliada na implementação de reformas de cunho economicista e alinhadas com os princípios do movimento neoliberal.

A palavra “reforma” já se relaciona com a ideia de progresso, avanço e mudança no senso comum. Para Maués (2003, p. 94), reforma também remete à perspectiva de ajustamento às regras, de controle social e de “apaziguamento”, com vistas a evitar turbulências ou conflitos sociais. O caso das reformas educacionais propostas por organismos internacionais, a partir de 1980 não fogem desta perspectiva:

As reformas educacionais, como uma forma de regulação social, poderão ter o papel de realizar não somente um ajustamento no sistema social, de manter o equilíbrio, como podem servir de controle, à medida que venha de baixo para cima, como é o caso de alguns países. Isto é, são os organismos governamentais que decidem a direção que devem tomar as reformas, a partir das relações que se estabelecem com o contexto mundial, quer que seja no aspecto político, econômico ou social (MAUÉS, 2003, p.95).

As propostas de reformas são colocadas em forma de metas, condições e sanções aos países que recebem os projetos financiados por órgãos internacionais como o Banco Mundial. Estas metas e condicionalidades são meios indiretos de pressão aos países “em dívida”, uma vez que a função de formular estratégias e modelos a serem seguidos mundialmente é assumida pelos países ricos, no sentido centro-periferia. Neste processo, se desenvolve a naturalização do fenômeno de imposição de formas de organização e funcionamento mundiais dos países desenvolvidos para os emergentes. A globalização e a percepção do inter-relacionamento crescente entre as nações favorecem o surgimento destas novas lógicas de relações entre os países, juntamente com as novas formas de imposição “mais sutis”. Segundo Fonseca (2001, p. 88), “o uso da força dá lugar a uma espécie de chantagem”, pois:

(...) a adesão das nações implica pertencer ao sistema, seguir sua cartilha política e ter acesso aos seus benefícios (...). De outro lado, a não-adesão significa ficar fora da proteção do sistema e renunciar às pretensas vantagens oferecidas por ele, que podem ser de natureza comercial, tecnológica ou financeira (FONSECA, 2001, p.88).

Em 1989, Maués (2003) relata que organismos internacionais – representando os interesses dos países desenvolvidos – propõem uma reunião com os países em desenvolvimento, a fim de garantir o pagamento de suas dívidas externas a partir da elaboração de planos de controle das políticas econômicas internas destas nações. Esta reunião ficou conhecida como Consenso de Washington e torna-se um dos marcos iniciais da implementação do neoliberalismo

no mundo. Segundo Maués (2003, p. 96) foram elaboradas dez medidas norteadoras para os países emergentes, que são:

1. Estabilização orçamentária.
2. Diminuição das despesas públicas.
3. Reforma fiscal.
4. Liberalização financeira.
5. Adoção de uma taxa única e competitiva de juros.
6. Liberalização do mercado.
7. Eliminação de barreiras fiscais.
8. Privatização das empresas públicas.
9. Desregulamentação do mercado.
10. Garantia dos direitos de propriedade.

Uma análise superficial desses dez pontos do Consenso de Washington pode não proporcionar uma relação direta entre as diretrizes determinadas e os desdobramentos no campo social e, conseqüentemente, na Educação. Porém, segundo o próprio documento, para atingir as metas estabelecidas é necessário obter primeiramente a estabilidade econômica, com cortes orçamentários para, então, iniciar as reformas estruturais. Tanto à estabilidade – ou corte de gastos – quanto às reformas foram afetadas, primordialmente, as áreas da Educação e da Saúde com ações que vão desde a diminuição de recursos até a remodelação de objetivos e formas de funcionamento (MAUÉS, 2003, p. 93).

Após compreender os principais marcos das políticas neoliberais, a forma pelas quais as propostas de reformas são impostas e sua relação com o campo da Educação, a proposta é fazer um “sobrevoo” sobre os principais pontos das propostas de reforma na Educação e sua relação com a lógica neoliberal. São eles: a) a mercantilização da educação; b) ênfase na educação primária; c) redução de despesas e seus efeitos na Educação: entrada da iniciativa privada e descentralização; d) formação de professores e o distanciamento do ensino e da pesquisa.

a) Mercantilização da Educação

Apple (2006) chama a atenção para as relações entre as transformações que estão sendo discutidas no campo da Educação e outras mudanças que estão em andamento em um contexto mais amplo. Para ele, existe uma aproximação não apenas entre Educação e Economia, mas sim – e talvez principalmente – da democracia com as leis do mercado: “estamos transformando educação em uma mercadoria que se compra” e “o próprio significado de democracia está agora ligado ao consumo” (APPLE, 2006, p. 255). A ideia de cidadania cada vez mais vem se reduzindo à lógica do direito ao consumidor e os indivíduos vêm se identificando, na mesma proporção, pelo que compram e não por suas ações. Assim, para o pesquisador, “o movimento sociológico e econômico que define a democracia e a cidadania como sendo conjunto de práticas de consumo, e no qual o mundo é visto como um vasto supermercado tem hoje grandes efeitos sobre a educação” (APPLE, 2006, p. 255).

No caso da Educação, propostas reformistas neoliberais expõem a intenção de estreitar os laços entre o educacional e as demandas da Economia. Propostas que aparecem em determinações e metas das reformas como desregulamentação das estruturas de ensino, diminuição das despesas do governo com a Educação, redução dos programas de ensino e, de forma geral, o alinhamento entre os objetivos empresariais e a formação escolar, evidenciam o processo chamado de “mercantilização da educação”, ou seja, o mercado determinando o que a Educação deve fazer “desde os aspectos conceituais até as concepções metodológicas e pedagógicas, incluindo a formação de professores” (MAUÉS, 2003, p. 97). Em outras palavras, as reformas colocam em pauta a subordinação da Educação à lógica do mercado e, conseqüentemente, à mercê das demandas do sistema econômico capitalista.

O neoliberalismo constrói a concepção hegemônica de que seria o mercado o “definidor fundamental das relações humanas” e que todas as instâncias estariam “orbitando” ao redor das prioridades e demandas do setor econômico. A ideia é que ocorra a regulação da Educação pelo mercado, proporcionando a “subordinação da mesma [educação] às regras do jogo do mercado” (FRIGOTTO, 1996, p. 84). A atuação dos órgãos internacionais, como o Banco Mundial, é um exemplo concreto deste fenômeno, pois, conforme discutido anteriormente, as políticas sociais são pautadas de acordo com a evolução dos projetos econômicos (FONSECA, 2001, p. 95). Deste processo resulta, portanto, o surgimento de aspectos utilitários,

imediatistas e fragmentados que compõem a Educação enquanto mercadoria, correspondendo às expectativas neoliberais (FRIGOTTO, 1996, p. 84).

Em sua análise sobre a atuação do Banco Mundial no Brasil, Fonseca (2001, p.91) identificou na política de concessão de créditos a tendência de que haveria a “vinculação dos objetivos educacionais à política econômica do Banco, no que se refere à educação para a inserção diferenciada no mercado de trabalho”, ou seja, existem esforços para proporcionar o alinhamento entre Economia e Educação a partir, principalmente, da formação de uma mão de obra adaptada aos novos tempos de globalização. No âmbito da cooperação internacional pró-capital, uma das primeiras funções atribuídas à Educação no contexto das reformas é, justamente, a de formadora de mão de obra capacitada para o novo modelo econômico que se configura no pós-fordismo. De acordo com a proposta neoliberal, a produtividade depende diretamente de uma mão de obra formada para atender as exigências mundiais, o que significa afirmar que as escolas precisam dar conta de transformar trabalhadores do fordismo – estáveis, especializados, massificados – em trabalhadores polivalentes e flexíveis.

Para os países emergentes, parte da proposta da reforma é preparar e formar mão de obra qualificada, de forma rápida, a fim de que estes países alcancem o nível de industrialização necessário para fazer parte do mundo globalizado do capital. Para atingir esta meta, os países emergentes recorrem à massificação do ensino de baixo custo e, conseqüentemente, de baixa qualidade. Entretanto, vale lembrar que esta política de formação em massa não é um fenômeno novo, pois desde os anos 1970, com o Regime Militar, o Brasil promove políticas de sucateamento da Educação pública com corte de gastos, utilização de instrumentos para o ensino em massa (rádio, televisão etc.). É na década de 1970 que o secretário de defesa dos EUA, Robert McNamara, afirma: “**Todo ser humano deve receber um mínimo de educação básica na medida em que os recursos financeiros o permitam e as prioridades do desenvolvimento o exijam**” (MCNAMARA, 1972, preâmbulo apud FONSECA, 2001, p. 91, grifo nosso). A fala de Mcnamara evidencia a subordinação do campo da Educação às necessidades da economia.

Existe o predomínio do discurso que exige do Estado uma maior “eficiência” – no sentido produtivista e empresarial – pelo fato da base de comparação estar mais alinhada à lógica economicista da produtividade empresarial, atribuindo mais valor

ao modo racional de gerenciamento da iniciativa privada em detrimento de outras formas de gestão (MAUÉS, 2003, p. 97). Boa parte desta cobrança tem origem na teoria de que a Educação não tem cumprido as demandas da Economia, por isso é que esta última assume a função de redefinir o campo educacional junto com o Estado ao invés de deixar que este o faça sozinho (MAUÉS, 2003).

Entretanto, de que modo é medido o desempenho dos alunos para que possa haver uma avaliação tão homogênea e racional sobre o quadro educacional de países como o Brasil e outros da América Latina? Isto porque os próprios órgãos internacionais como Banco Mundial e FMI criaram instrumentos próprios para medir o desempenho dos alunos, sendo o mais famoso deles o Programa Internacional de Acompanhamento de Avaliação de Alunos (PISA), que verifica o nível de competências adquiridas por alunos no fim do período de escolarização escolar (alunos por volta dos 15 anos de idade). O comprometimento do exame PISA com os objetivos de reforma da Educação neoliberais pode ser identificado a partir de três aspectos: 1) o PISA avalia somente o resultado em detrimento do processo escolar, concretizando o conceito de organização a partir dos resultados que o mundo empresarial prioriza; 2) há um viés de universalização e padronização na avaliação do PISA de conhecimentos – as competências – a fim de criar um pensamento único, uniforme, globalizado; 3) o exame busca nos alunos as “competências”, que são “saberes da ação”, isto é, saberes voltados para a ação e associados ao campo profissional prático (MAUÉS, 2003, pp. 98-101).

O recorrente uso do termo “competência” nos diversos textos oficiais denuncia que há uma hierarquia nos saberes e aqueles ligados ao mundo prático e profissional serão os mais valorizados em detrimento daqueles que dialogam com aspectos teóricos, subjetivos e de reflexão. Não há uma preocupação com a formação crítica e humanística, pois, agora, a prioridade é o saber da experiência, da prática, para poder formar indivíduos adaptados às necessidades do mercado. Documentos expedidos por órgãos como a UNESCO e o Banco Mundial definem “competências gerais” para os “clientes” – palavra dos próprios documentos – como linguagem, ciências, matemática e comunicação (MAUÉS, 2003, p. 98). A partir das diretrizes educacionais estabelecidas pelo conceito de competências e pelo exame do PISA, programas e currículos são reestruturados para se adequarem às tais exigências: é a chamada “pedagogia das competências” (MAUÉS, 2003, p.106). Esta teoria encontra o espaço ideal para se desenvolver no cenário economicista do

neoliberalismo, uma vez que “retira da ação pedagógica seu compromisso político, sua responsabilidade ética e seu rigor epistemológico” (GHEDIN, 2004, p. 400), reduzindo o ato de ensinar a uma ação técnica, não crítica.

A importância das competências para a lógica reformista neoliberal é tão grande que eventos internacionais são promovidos em torno deste tema, como no evento organizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no ano de 2002, em Genebra, chamado Simpósio Internacional para Denominação e Seleção de Competências (DESECO). O objetivo deste encontro era definir quais competências seriam as mais apropriadas, sendo chamadas de “competências-chave”, para “fazer face às mudanças, incluindo aí as novas tecnologias” (MAUÉS 2003, p. 106).

Maués (2003) faz uma análise crítica que aborda os pontos principais sobre as competências:

(...) a introdução da noção de competência constitui uma mudança no sentido ideológico, ou seja, no de diminuir os conhecimentos que hoje são apresentados pela escola, tendo em vista que estes não são úteis para a inserção no mercado de trabalho. Então, é preciso que a escola prepare de outra forma os futuros trabalhadores para a sociedade dita do saber. E essa forma é exatamente a da pedagogia das competências, considerando que esta permite uma formação flexível, polivalente, que atende às demandas imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida (MAUÉS, 2003, p.107).

Além de segregar o ato de ensinar do ato político e do compromisso social, a pedagogia das competências ainda ajuda a criar importantes desvios de atenção dos reais problemas da Educação, jogando luz sobre as questões individualizantes e “transferindo para as habilidades individuais as responsabilidades que são sociais e das políticas públicas e não dos indivíduos” (GHEDIN, 2004, p. 401). Críticos da pedagogia das competências afirmam que seriam novas releituras de correntes tecnicistas e de culpabilização de indivíduos que persistem há tempos nos discursos sobre a Educação.

b) Ênfase na Educação Primária

As primeiras determinações dos organismos internacionais no campo da Educação definem como prioridade os primeiros oito anos da escolarização, ou a educação primária, que abarca o ensino primário e secundário (MAUÉS, 2003, p.

98). O motivo é que seria nesta faixa de idade mais fácil trabalhar e desenvolver as competências de base, como Português e Matemática, isto é, saberes dirigidos para a ação, de acordo com estudos financiados pelas próprias instituições.

Além deste argumento pedagógico, existe um estudo que justifica a ação voltada para os anos iniciais, a partir da lógica do custo-benefício: segundo um dos estudos do Banco Mundial, realizado em 20 países, foi divulgado em 1980 que “a taxa média de rentabilidade social é bem maior para o ensino primário (26%) do que para o ensino médio (13,5%) e o ensino superior (11,3%)” (FONSECA, 2001, p. 92). Assim como fora discutido no tópico anterior, a priorização do custo-benefício, enquanto critério para definir políticas públicas, também denuncia o processo de mercantilização da Educação, submetendo-a às lógicas do mercado.

A prioridade do ensino primário é colocada em tamanha evidência que, em 1980, dois de três projetos educacionais financiados pelo Banco Mundial no Brasil eram projetos voltados para este ensino. Estava formada a base de argumentação econômica para justificar o direcionamento para políticas educacionais no ensino primário, deixando os outros períodos do ensino, especialmente o superior, à própria sorte.

c) Redução de Despesas e seus Efeitos na Educação: entrada da iniciativa privada e descentralização

Desde os anos 1970, o Banco Mundial produz pesquisas que buscam compreender quais fatores contribuem para a qualidade da Educação e para melhor rendimento escolar. Seus resultados mostram que não há correlação entre desempenho escolar e o salário dos professores ou formação, número de alunos por classe, uso de materiais didáticos, entre outros (FONSECA, 2001, p. 93). Estas pesquisas se tornam a base de argumentação para que se inicie o procedimento de corte de gastos nestas áreas da Educação ou, ainda, a racionalização destes gastos, visando proporcionar um melhor gerenciamento e organização administrativa – a “eficiência” de gastos.

Para realizar esta redução de gastos, estratégias comuns são adotadas pelos países, a partir das diretrizes impostas pelos organismos internacionais financiadores, conforme discutido anteriormente. Uma das primeiras medidas adotadas é a flexibilização das fontes de recursos destinados à Educação, isto é, a

diminuição do papel do Estado, enquanto único financiador educacional, compartilhando esta responsabilidade com a sociedade civil e com a iniciativa privada (FONSECA, 2001, p. 93).

Assim, se inicia um processo de privatização do ensino, rompendo com a lógica do direito à educação pública de qualidade e, o que talvez seja ainda mais grave, retira do horizonte de possibilidades a expectativa de alcançar a educação gratuita e de qualidade para todos, sem distinção, como um direito humano. A Educação, enquanto direito fundamental, democrático e público, só está garantida enquanto tal se seu financiamento provém do setor público, segundo Maués (2003, p. 113). Frigotto (1996) entra em detalhes sobre este tema ao afirmar que a tomada da Educação pela iniciativa privada não seria a única frente responsável pelo processo de diminuição do papel do Estado no campo educacional. Políticas de subsídio do Estado ao capital privado, adoção de escolas públicas por empresas e, principalmente, o surgimento de centenas de Organizações Não Governamentais (ONG) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) expõe outras formas de desmantelar a função do Estado na Educação sem, necessariamente, apenas recorrer à privatização (FRIGOTTO, 1996, p. 87).

O rompimento da expectativa da educação igualitária como direito humano para todos gera a “flexibilidade nos sistemas educacionais”, tanto que o termo que mais aparece nos documentos internacionais deixa de ser “igualdade” para dar lugar ao termo “equidade” que, segundo uma das maiores defensoras das reformas educacionais no Brasil, Guiomar Namó de Mello (2004, p.17) é um termo que “incorpora a dimensão da diversidade”, a fim de “tratar desigualmente os desiguais”. A partir da utilização deste termo, é possível compreender que o esforço deixa de ser no sentido de oferecer uma educação pública e de qualidade para todos para dar lugar à diversificação das propostas educacionais e dos processos pedagógicos. A ideia de equidade dá margem para o surgimento de diferentes ofertas de ensino, adaptadas de acordo com o “público-alvo”, como é o caso da concepção de educação popular ou a educação técnica - ambas destinadas à população de baixa renda – ou, ainda, a educação “de ponta”, investigativa, bilíngue e científica para as elites econômicas, proporcionadas por instituições privadas de ensino com mensalidades extremamente caras e inacessíveis para a grande maioria da população.

Além da variabilidade dos recursos para a Educação, discursos reformistas também sugerem a desregulamentação e descentralização das instituições de ensino, pois, segundo seus defensores, seria uma forma de oferecer mais autonomia e “liberdade” às escolas de diferentes regiões do mundo. Em contraponto, críticos afirmam que autonomia e desregulamentação, na prática, estariam levando ao abandono de responsabilidade por parte do Estado deste serviço (MAUÉS, 2003, p. 110), contribuindo para diluir a fonte de recursos para a Educação, além de servir para potencializar o próprio discurso neoliberal de incapacidade do Estado de gerir sozinho o campo da Educação. Desregulamentar também faz parte da proposta de flexibilização das políticas educacionais para facilitar a entrada de diretrizes econômicas nas escolas e, conseqüentemente, atender às exigências do mercado (MAUÉS, 2003, p.111; APPLE, 2006, p. 263). Mais uma vez, as medidas reformistas da Educação seguem princípios da própria economia e reduzem sua função à de aliado do sistema econômico vigente.

d) Formação de Professores e o Distanciamento do Ensino e da Pesquisa

A formação de professores também é parte da política de universalização proporcionada pelos órgãos internacionais junto à lógica da globalização. O professor assume um papel central na implementação das reformas educacionais no chão das escolas, por isso, boa parte das propostas de reforma na Educação se dirigem diretamente a eles. Assim, “esse profissional precisa ser preparado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital, devendo ser formado de acordo com o ‘pensamento único’ desse receituário ideológico” (MAUÉS, 2003, p. 108). É o professor que estará na “linha de frente”, na “missão” de formar indivíduos a partir das demandas da economia e, por isso, precisa estar informado dos alinhamentos ideológicos do neoliberalismo para reproduzi-los nas salas de aula.

As relações entre a Educação, os professores e outros campos, como a Economia, não é uma novidade oriunda da tendência neoconservadora ou neoliberal. Nóvoa (1999, p. 15) recorre à história da profissão docente em Portugal para colocar as relações entre Educação e outras instâncias como parte estruturante da construção da figura do professor, devido à “intervenção e enquadramento do Estado que substitui a Igreja como entidade de ensino”. A busca por legitimidade

ideológica do poder estatal recém-instaurado na Europa Ocidental e a ânsia pela ideia do progresso do período faz com que os docentes religiosos sejam substituídos por profissionais não ligados à Igreja e ainda com estreitas relações com os Estados. Para Nóvoa (1999), o papel do professor surge, então, a partir da mistura de elementos do Estado e da Igreja Católica: por um lado, a imagem do professor é carregada de referências religiosas como a humildade, a obediência e a necessidade de ter comportamento exemplar e, por outro lado, os professores têm seu papel muito atrelado e, portanto, subordinado aos governos nacionais porque contam, principalmente, dos processos de recrutamento, seleção e formação (NÓVOA, 1992, p.16).

As contribuições de Nóvoa (1992; 1996) nos permite identificar o quão históricas e enraizadas são as relações entre os professores e suas funções – e, conseqüentemente, os ideais projetados sobre a Educação – e outros campos como a Igreja, Estado e, como mostram as propostas das reformas neoliberais, a Economia. Assim, a própria história do surgimento da figura do professor é constituída a partir da inter-relação de seu papel aos interesses de outros campos – relação que, muitas vezes, dá margem para interpretações hierarquizantes que entendem os professores enquanto sujeitos subordinados, dependentes, não autônomos e até incapazes e, por isso, restrito a funções estritamente técnicas e não reflexivas.

No cenário reformista que visa estreitar as relações entre o campo da Educação e o da Economia em voga, principalmente a partir da década de 1990, tem como uma de suas prioridades padronizar a formação dos profissionais da Educação, em função da relação direta instituída entre desempenho educacional, atuação dos professores e crescimento econômico (MAUÉS, 2003, p. 99). É preciso formar um contingente de pessoas dispostas a assumir e “tocar” as mudanças estabelecidas pelas diretrizes internacionais na sala de aula. Sem a formação e orientação dirigida, ou seja, sem o alinhamento dos professores com as propostas reformistas da Educação de acordo com as propostas da Economia, não há como sair do campo teórico e promover a mudança na formação dos indivíduos visando a adequação destes ao mercado globalizado (MAUÉS, 2003, p. 99).

As pesquisas históricas da profissão docente realizadas por Nóvoa (1996) reafirmam a necessidade de haver “adesão coletiva” de valores e normas por parte do grupo de professores, isto é, estes sujeitos precisam atuar em concordância com

as propostas educacionais e, como querem os neoliberais, de acordo com as demandas econômicas consequentemente. Dessa forma, constatada a relação histórica construída entre o papel dos professores, a Educação e outros campos, além de considerando que o grupo de professores precisa aderir aos princípios e valores para atuar enquanto agentes da Educação, pode-se concluir que para concretizar as propostas neoliberais no campo educacional será necessário convencer os professores a aceitarem os valores e normas oriundas do campo da Economia também. Este é o foco dos cursos de formação e de atualização de professores que surgem aos montes nos países de influência do capital. Nestes cursos, portanto, a preocupação é que os professores sejam submetidos a processos e interações que os convençam a aderir às normas e valores de caráter econômico e não somente pedagógico (NÓVOA, 1996, p. 19). A importância na inculcação de aspectos econômicos nos professores para que se tornem porta-vozes e “servidores públicos não-reflexivos e obedientes” (GHEDIN, 2004, p. 403) de propostas neoliberais nas escolas explica a razão pela qual surgem tantas políticas públicas que têm se dedicado ao tema da formação de professores.

É na questão do alinhamento e da disposição dos professores para com o ideário neoliberal de reformas que Ghedin (2004) elabora análises críticas a respeito dos limites e problemáticas em torno desta avalanche de propostas de reformas no campo da Educação. Ghedin, primeiramente, assume que as reformas propostas no caso do ensino brasileiro são de cunho tecnicista e até positivista, por reproduzir a “ideologia de massificação do ensino básico” e ainda “relegando a pesquisa e a produção de conhecimentos a último plano” (GHEDIN, 2004, p. 397).

As propostas de formação podem dar conta de assimilar os princípios de ordem neoliberal nos novos educadores, a fim de que eles promovam a formação de sujeitos adequados ao mercado globalizado. Mas, e os professores que já estão trabalhando? Para isso, as reformas educacionais propõem cursos de formação continuada. Recorrendo a discursos de “aperfeiçoamento profissional” diante de educadores “mal formados” ou de “reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial”, as propostas de formação continuada têm como objetivo a atualização de conhecimentos, “adaptação das competências ao novo contexto”, potencialização das chances de proporcionar mudanças estruturais nas administrações educacionais, entre outros (MAUÉS, 2003, p. 104). Porém, Maués (2003, p.103) ressalta que: “o objetivo maior da formação continuada é a adaptação às exigências

postas pelos governos, que apresentam a necessidade de uma atualização a esse novo mundo globalizado”.

Tanto Maués (2003) quanto Ghedin (2004) concordam que as diretrizes para a formação dos professores, segundo as reformas neoliberais, seguem o mesmo princípio de valorização da competência do ensino regular: formação de indivíduos voltada para a ação prática e profissionalizante fora das universidades. As universidades se tornam alvos de críticas devido à sua formação dita “muito teórica” e que não dão conta de ensinar as “competências mínimas” exigidas em exames internacionais como o PISA (MAUÉS, 2003, p. 101), especialmente no caso do Brasil. Assim, no lugar da construção de conhecimento das universidades, a formação de professores proposta pelas reformas, conta com uma formação “ágil” e curta, sem comprometimento com a pesquisa e ainda mais engajada com as demandas econômicas internacionais (MAUÉS, 2003, p. 100). Este distanciamento dos professores perante a construção do conhecimento proporciona o reducionismo de sua função a meros “transmissores” de conteúdos, indivíduos que têm seu desempenho avaliado a partir dos métodos e das técnicas utilizadas para passar e fixar saberes, independentemente de quais são, sem participar necessariamente da construção deles.

As propostas internacionais neoliberais valorizam a experiência prática em detrimento da formação de professores relacionada com a pesquisa e a produção de conhecimento. Para o mercado globalizado, a prioridade é que “o futuro professor entre em contato real com o meio que irá atuar” (MAUÉS, 2003, p. 101), isto é, o importante é o saber da prática, fazendo jus ao caráter técnico de “transmissor” de conteúdo ao qual a função do professor é alocada pelas propostas de reforma. Seguindo a lógica neoliberal, a ênfase na prática como área de atuação do professor está diretamente relacionada à importância destinada aos resultados, assim como no meio empresarial.

Os novos modelos de cursos, propostos pelas reformas de cunho neoliberal na Educação para formação de professores, questionam a “eficiência” dos cursos teóricos – afinal, o que importa é somente o alinhamento dos educadores com os propósitos, valores e normas do campo da Economia – alimentando o debate acerca da importância da teoria e da prática nos cursos de formação. Maués (2003) critica o desprezo pelo viés teórico dos cursos de formação, questionando sobre quais seriam as mudanças no currículo, ou se a formação do professor continuaria a ser

crítica e engajada socialmente com a ênfase no viés prático e ainda com prioridade na qualidade dos cursos (MAUÉS, 2003, p. 102). As preocupações como as de Maués e de outros educadores e estudiosos não são a prioridade diante da lógica mercantil característica das reformas, mais preocupadas com a redução do tempo dos cursos, a aceleração a formação e a geração de mais e mais professores com diploma de ensino superior, o que garante bons dados estatísticos para impressionar os organismos internacionais financiadores (MAUÉS, 2003, p. 103).

Para Ghedin (2004), é irreal e simplista cogitar a possibilidade de que os professores – por meio dos cursos de formação ou de formação continuada – irão optar passivamente em alinhar-se às propostas de reforma na Educação e assumir o papel de “porta-vozes” das mudanças nas escolas. Em nenhum momento as políticas públicas ou os grupos que se destacam na implementação da lógica neoliberal na Educação consideraram os professores no momento de elaborar e desenvolver as diretrizes das reformas, isto é, mudanças são pensadas para dentro da realidade escolar, sem levar em consideração “o papel do professor como sujeito neste processo de mudança” na constituição das diretrizes principais das reformas educacionais. Ghedin (2004, p. 398) complementa: “creio que nenhuma reforma, seja ela qual for, tem o poder de mudar a realidade se não puder contar com os sujeitos que conduzem o processo”.

O fato de os professores não participarem das instâncias de decisão compromete não só a eficácia das propostas de reforma, mas, também, acarreta prejuízos e mais complicações para a própria função docente. A desconsideração do ponto de vista dos principais profissionais da Educação junto com novas propostas de reforma da Educação pode atrapalhar ainda mais o trabalho que, com todos os seus problemas, já vem sendo desenvolvido dentro das escolas e que não deve ser ignorado. Problemas novos podem aparecer como, por exemplo, um aumento de demandas e exigências para os professores ou para os alunos, complicando sobremaneira o complexo cotidiano escolar.

Há um motivo pelo qual os professores não são chamados para participar ativamente da elaboração das políticas públicas para a Educação:

Os professores têm ficado de fora das propostas de reforma. Isso, por um lado, porque no imaginário político eles não são mais que meros operadores sociais que não possuem a compreensão da totalidade e da complexidade das relações sociais. Esse imaginário social tem determinado o modo e a forma com que os professores são excluídos das instâncias de decisão. Por

outro, é intenção política que os professores não tenham autonomia, pois, de outro ponto de vista político, a crítica que pode ser feita pelos quase um milhão e meio de professores no país podem causar impacto 'indesejado' na estrutura da sociedade. Por esta razão, **é melhor que o professor seja apenas um técnico que opera as ferramentas postas à sua disposição pelas políticas de reforma** (GHEDIN, 2004, p. 403, grifo nosso).

Outra limitação na ideia de preparar os professores para assumir o papel de porta-vozes destas propostas neoliberais está nas próprias políticas que propõem a reforma na Educação, que têm dificuldades para ultrapassar o discurso – muito disseminado devido à divulgação midiática em massa de argumentos em defesa da necessidade de mudanças. A execução prática das diretrizes reformistas depende diretamente da atuação dos professores, como visto anteriormente. Para Ghedin (2004), há um descompasso entre discursos de políticas em prol de mudanças na Educação e a realidade dos professores, que permanece intacta, sucateada, abandonada com seus baixos salários, sua desvalorização profissional, a lotação nas salas de aula, as imensas jornadas de trabalho, enfim, as conhecidas péssimas condições de trabalho da profissão docente.

O descompasso entre políticas públicas e professores pode ser um empecilho para a implementação das reformas, contudo, serve muito bem como justificativa para os problemas da Educação: há uma culpabilização dos professores pelo fracasso escolar. São eles os sujeitos mal formados responsáveis pela péssima qualidade de ensino oferecido, principalmente, nas escolas públicas. Agora, além de mal formados, ainda resistem às políticas de formação continuada e, por isso, prejudicam todo um projeto educacional atualizado, adaptado aos novos tempos, em dia com as demandas do campo econômico.

Ao atribuir todo peso dos problemas da Educação nos ombros dos professores, ocorre um “desvio de atenção do real problema, que é a falta de condições de trabalho e de ensino e, como decorrência, a falta de condições de aprendizagem” (GHEDIN, 2004, p. 399). Assim, os professores se enxergam enquanto sujeitos a par da elaboração de diretrizes públicas, chamados para assumir a missão de implementar as reformas educacionais das escolas, sem a garantia de melhoria nas condições de trabalho, e ainda são responsabilizados pelos problemas da Educação. Não é estranho compreender, portanto, a resistência às propostas de mudança impostas de cima para baixo que “não interferem significativamente na valorização social de seu trabalho” (GHEDIN, 2004, p. 400).

Ghedin (2004) defende a formação de professores vinculada à pesquisa, pois “os professores precisam preparar-se para refletir e elaborar, pela pesquisa, as informações que lhe chegam pelos mais diversos meios (...). O profissional do ensino deve apurar e refinar seu olhar para saber fazer escolhas acertadas (...)” (GHEDIN, 2004, p. 408). O pesquisador defende que o professor deve ser o sujeito que faz, de forma mais competente, a articulação entre o campo da teoria e da prática, unindo formação teórica e prática educativa. Estes são elementos estruturais para a formação de sujeitos cujo objetivo é combater as desigualdades e proporcionar a transformação social.

Complementando o argumento de Ghedin (2004) e de outros educadores receosos com as mudanças propostas na formação de educadores, Patto (2004), em seu texto em homenagem ao Prof. José Mario Pires Azanha, intitulado “Formação de professores: o lugar das humanidades”, aborda o tema da formação de professores em perspectiva extremamente oposta àquelas propostas pelas reformas de cunho neoliberal. Para Patto (2004), a formação teórica deve ganhar ainda mais espaço em detrimento da instrumentalização de suas práticas, pois o objetivo maior está na compreensão de aspectos filosóficos, sociais e políticos da Educação para viabilizar o compromisso social da escola – e conseqüentemente dos professores – de reduzir as diferenças sociais.

Indo mais fundo na reflexão, Patto (2004) explicita os motivos pelos quais a ênfase no ensino mais técnico e direcionado às práticas têm limites, pois, para ela, o pragmatismo não dá conta de promover mudanças conceituais e atitudinais a partir da elaboração da consciência crítica. Esta última é estruturante para cursos de formação que têm como objetivo promover “a reflexão de educadores sobre a dimensão ética-política do ensino público e sobre a inserção real e possível do professorado nele” (PATTO, 2004, p. 68). Citando Adorno (1995), Patto desqualifica os cursos nos quais os alunos trabalham com conhecimentos ditos neutros e imóveis, com a intenção de formar sujeitos obedientes e “instrumentos da ordem vigente”. Cursos de formação de professores com estas características seriam “mutiladores” ao destituírem os sujeitos “daquilo que melhor define a razão humana: a capacidade crítica e os valores humanistas” (PATTO, 2004, p. 69).

Toda a análise crítica de Maués (2003) e de Ghedin (2004) foi elaborada a partir da perspectiva de que a Escola e a Educação tem um compromisso político e social, sendo os professores os agentes de transformação que recorrem à

construção do conhecimento com o objetivo de combater as injustiças sociais, dentre elas, a desigualdade (GHEDIN, 2004, p. 407). O compromisso social da Educação e, conseqüentemente, dos professores, é elaborado a partir da colaboração, em oposição à competição característica de ambientes empresariais. A lógica economicista não pode tomar conta de todas as esferas sociais, especialmente a do campo da Educação, da mesma forma que a formação de professores não pode se reduzir à transmissão de conteúdos e ao tecnicismo do trabalho não reflexivo. Patto (2004, p. 72) contribui com esta conclusão ao reconhecer a dificuldade de erguer-se contra movimentos hegemônicos de tendência economicista no campo da Educação e ressalta: “o resgate dos professores do lugar secundário, subalterno, objetificado em que foram postos por um tecnicismo nada inocente” seria a única possibilidade de continuar em defesa da existência da função social da Educação e dos professores.

Assim, tem-se um panorama sobre as propostas de reforma neoliberais em cenário internacional e algumas análises críticas sobre estas diretrizes. A análise prévia, contando com alguns autores de referência como Maués (2003), Ghedin (2004), Fonseca (2001), Mello (2004), Gentili (2005), Frigotto (1996), Silva (2008), Patto (2004), Nóvoa (1992; 1996), Apple (2006) e outros já permite a compreensão da abrangência internacional das diretrizes de reforma no campo da Educação, juntamente com suas questões e limitações.

A seguir, apresenta-se a discussão sobre o não isolamento do Brasil no tema das reformas, expondo sua tendência internacionalizante, suas questões e repercussões nacionais, além de expor como diretrizes e propostas de reformas no Brasil são, na verdade, somente parte de um projeto econômico mundial complexo, que busca superar a crise do modo de produção fordista, a partir de imposições de órgãos internacionais como o FMI e o Banco Mundial mediante o controle de empréstimos e financiamentos.

2 NEOLIBERALISMO: DISCURSOS EDUCACIONAIS NO BRASIL

As ideias neoliberais marcam presença nos discursos educacionais brasileiros por meio das reformas, cuja origem se encontra na determinação de organismos internacionais e de economistas latino-americanos (FMI, BIRD, Banco Mundial...) que discutem e propõem reformas sociais consideradas necessárias para que a América Latina supere a crise econômica da década anterior e volte a crescer. Ideias liberais como a propriedade privada, *laissez-faire*, economia de mercado, entre outras, penetram nesse contexto de crise como alternativas para “salvar” os países subdesenvolvidos, legitimando concepções relacionadas ao “máximo do mercado e mínimo de Estado”, além do “processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizando serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir e esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Por volta de 1980, os países da América Latina apresentavam déficit econômico, representado principalmente pela alta da inflação, o endividamento público e o desemprego. Diante deste cenário, buscava-se repensar o papel do Estado que, desde o final da 2ª Guerra Mundial, seguia um “modelo mais voltado para o pensamento keynesiano e de Estado de bem-estar social - nunca totalmente atingido no Brasil” (YANAGUITA, 2011, p. 2). Conceitos como globalização, Estado mínimo, sociedade do conhecimento e modernidade competitiva passam a ser usados com o intuito de justificar um novo funcionamento do Estado, por meio de reformas. Há uma imposição de modelos culturais, econômicos e sociais, sendo estes geralmente oriundos de regiões economicamente desenvolvidas, com questões sociais, políticas, educacionais e culturais bem diferentes do restante dos países considerados “subdesenvolvidos” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 98).

Dentro o amplo aspecto de imposições de modelos, o campo da Educação é especialmente atingido: a partir de 1990 uma série de reformas se propõe a repensar o papel do Estado na Educação brasileira e, conseqüentemente, a redefinir as prioridades e as diretrizes educacionais. A remodelação das políticas públicas na Educação interfere diretamente na atuação, na formação e na função dos professores na Educação do país. Estes temas seguem trabalhados com mais detalhes nos próximos tópicos.

2.1 Contexto Político e Socioeconômico

Pesquisadoras como Emília Viotti da Costa (2004) defendem a teoria de que as tendências neoliberais – que embasam as Reformas na Educação, tema central deste trabalho – podem até ganhar maior destaque a partir da década de 1990 no Brasil, porém, segundo ela, estas ideias já estavam presentes no imaginário político desde o Regime Militar, que se estende de 1964 até 1985 (COSTA, 2004, p. 35). Por este motivo, o trabalho se inicia com um recorte histórico neste conturbado período da história do país, intercalando leituras de Saviani (2013), Boris Fausto (2018) e Costa (2004), partindo do pressuposto teórico de que existiram continuidades dos governos militares mesmo após a redemocratização. Nosso recorte histórico se estende até o final do segundo governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2010, passando e aprofundando bastante a discussão durante o governo de Fernando

Henrique Cardoso (FHC) – responsável pela parceria com organismos internacionais que desejam implementar o modelo neoliberal na Educação brasileira (COSTA, 2004, p. 47) – e tomando como principal referencial teórico Boris Fausto (2018) com a colaboração de Sérgio Fausto (2018) na obra “História Concisa do Brasil”.

a) Ditadura Militar

Enquanto o mundo buscava uma forma de responder à forte crise econômica da década de 1980, o Brasil vivia um Regime Militar, instaurado em 1964, sob a necessidade de realizar uma ruptura política “para manter a ordem socioeconômica” (SAVIANI, 2013, p. 364) ou, ainda, para “livrar o país da corrupção e do comunismo” (FAUSTO, 2018, p. 257). Saviani (2013, p.364) afirma que os discursos de grupos que apoiavam o regime instaurado na época alegavam que as Forças Armadas teriam assumido o poder para retomar “tradições, restaurar a autoridade, manter a ordem, preservar as instituições” dentro do cenário das Propostas de Reformas de Base do governo de João Goulart, popularmente conhecido por Jango. Grupo este composto, em boa parte, por indivíduos que defendem o uso da denominação “Revolução de 64”, ao invés de “Golpe de 64”, ao mencionar o momento da instalação do governo militar no Brasil, ou seja, significa que são representantes de grupos conservadores temerosos perante as reformas nacionalistas e progressistas de Jango (SAVIANI, 2013, p. 362). Portanto, há um cenário de polarização no país entre militares conservadores e progressistas, ao mesmo tempo em que o interesse internacional está totalmente voltado à busca de alternativas para superar a crise do fordismo, abordada no capítulo anterior.

O regime que se instaurava pelas mãos de grupos militares tinha a preocupação de manter aparências democráticas e nunca assumir seus aspectos autoritários. A conservação da Constituição de 1946 e a existência do Congresso, na maior parte do tempo, são exemplos desta preocupação (FAUSTO, 2018, p. 257). O regime é estruturado, principalmente, a partir dos Atos Institucionais (AI), que vão consolidando o poder no Executivo e limitando as liberdades políticas e civis. A preocupação em manter a aparência de legalidade torna menos evidente as diretrizes adotadas pelo governo durante a ditadura militar, portanto, não é claro o caráter reformista das propostas, muito menos o objetivo final delas.

Humberto Castelo Branco, primeiro presidente militar eleito indiretamente por

voto indireto do Congresso, iniciava as reformas que toda uma linha de presidentes viria a defender, visando a “modernização conservadora”, isto é, reformar o sistema econômico, sem colocar em discussão o modelo capitalista ou a ordem social vigente. Para isso, haveria sempre a preocupação de reformar o Estado e, ao mesmo tempo, controlar de perto as massas trabalhadoras do campo e das cidades (FAUSTO, 2018, p. 259). Em princípio, a reforma econômica consistiu, basicamente, no reequilíbrio de contas e na estabilização da economia com cortes de despesas, restrições e promovendo a diminuição do déficit público. As medidas econômicas iniciadas em 1964 geram resultados e em 1966 o PIB brasileiro até volta a crescer (FAUSTO, 2018, pp. 260-261).

Enquanto a economia brasileira apresenta boa recuperação, a repressão ao regime aumenta conforme o governo de Castelo Branco se consolida: políticos da oposição são cassados e têm seus direitos políticos suspensos e, mais tarde, muitos destes foram perseguidos, presos e torturados. A partir de 1966, a resistência ao Regime Militar se organiza e passa a contar com estudantes, membros da Igreja, artistas, além de nomes fortes da política como Jango, Juscelino Kubitschek (JK), Carlos Lacerda, entre outros. Em 1968 surgem as maiores mobilizações contra os militares como a “A Passeata dos Cem Mil” e a luta armada. O caráter ditatorial do governo fica evidente neste período e, por este motivo, é que a oposição cresce e se fortalece. Já iniciados seus projetos de reforma, especialmente no campo econômico e, depois, avançando para o educacional, os militares não deixariam seus postos de comando tão facilmente.

O rebuliço social cria o cenário ideal para o presidente da época, Artur da Costa e Silva, baixar em 1968, o AI-5, ato institucional mais autoritário que fecha o Congresso e retira o direito ao *habeas corpus*, o que significa afirmar que o presidente adquire poderes para cassar mandados, demitir, aposentar ou prender políticos e outros suspeitos de se oporem ao regime (FAUSTO, 2018, pp. 264-264). O endurecimento do regime chega às universidades, com propostas de reforma universitária entre 1967 e 1968. A consolidação da proposta recebe o nome de Projeto MEC-USAID: composto por especialistas e professores brasileiros do Ministério da Educação (MEC) e americanos indicados pelo *United States Agency for International Development* (USAID). Segundo Costa (2004), os acordos entre MEC e USAID tinham como objetivo promover reformas do ensino em vários níveis: do primário ao superior, contando com parcerias com o Sindicato Nacional dos

Editores de Livros (SNEL) e a Comissão Coordenadora da Aliança para o Progresso (COCAP) (COSTA, 2004, p. 36). O Projeto MEC-USAID defendeu a ideia de universidade enquanto empresa, valorizando a iniciativa privada no ensino superior, dando ênfase ao ensino voltado às áreas de Tecnologia e Ciências e deixando para segundo plano a formação humanística.

A razão para potências como os Estados Unidos procurarem alianças com países emergentes como o Brasil ainda tem relações com o contexto da Guerra Fria. Desde 1949, o governo norte-americano trabalha com programas cujo objetivo é a difusão de conhecimento industrial, tecnológico e científico em países em desenvolvimento. A insurgência da Revolução Cubana neste mesmo ano torna ainda mais intensa as ações de aproximação dos EUA com a América Latina, levando a criação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em 1957. Este banco oferecia auxílio cultural e econômico, por meio de financiamentos, com a finalidade de “garantir a segurança do hemisfério” e “expandir a influência cultural dos Estados Unidos” (COSTA, 2004, p. 37).

No Brasil, somente com o fim da forte influência nacional no desenvolvimentismo de Getúlio Vargas é que a parceria com os EUA se consolida, ou seja, os norte-americanos só conseguem obter parceira no país com a entrada dos militares no poder (COSTA, 2004, p. 37). Nas palavras da autora:

O governo militar abandonou os projetos de desenvolvimento autônomo seguido por seus predecessores e optou por um desenvolvimento associado, comandado por grupos internacionais localizados majoritariamente nos Estados Unidos. Essa opção não foi um fato isolado. Ao golpe militar no Brasil, sucederam-se outros na América Latina que obedeceram à mesma orientação (COSTA, 2004, p. 38).

O governo militar marca uma transição importante no modelo econômico e educacional no país. É na década de 1930, quando Vargas chega ao poder, que o campo da Educação assume o importante papel de transformação da sociedade ao “promover a renovação do país pela mudança da consciência nacional” (COSTA, 2004, p. 39). Tais mudanças no país, como o crescimento urbano e a maior presença do capital estrangeiro, além do aumento de conflitos sociais e a diminuição das taxas de crescimento, aumentam a insatisfação com o modelo econômico e educacional em vigor. Entre 1930 e 1960, as ciências e as tecnologias adquirem mais relevância, em função das demandas empresariais que ganham muito espaço no modo de funcionamento da sociedade brasileira.

Assim, a instauração do Regime Militar concretiza a crise do antigo modelo de Economia e Educação – caracterizada pela economia nacional desenvolvimentista, industrial, defensora da Educação enquanto instrumento para a criação da consciência nacional – e dá início à estruturação do sistema de demandas empresariais que regem o campo da Educação. É este momento de ruptura e transição de diretrizes econômicas, políticas e sociais que fundamenta o argumento de Costa (2004) de que as reformas de 1990 são parte de um projeto iniciado anteriormente ainda durante o Regime Militar.

Dentro desta concepção educacional que começa a ser gerida nos governos militares, a Educação existe para servir às empresas. Educação é definida como “meio de produção, como veículo de desenvolvimento econômico”, fazendo parte do processo de acumulação de riquezas por setores específicos da sociedade. Os professores passam a ocupar o papel de “força de trabalho” e responsável pela formação das próximas mãos-de-obra necessárias pelo sistema econômico, compreendendo alunos enquanto “matéria-prima” e “mercadoria” para integrar o mercado de trabalho. As universidades seriam, portanto, segundo esta lógica, “fábricas de profissionais e técnicos subordinados às exigências do mercado” (COSTA, 2004, p.44).

O Projeto MEC-USAID consegue, ainda durante a Ditadura Militar, flexibilizar os currículos no Ensino Superior, o que leva à multiplicação da quantidade de universidades particulares no país, criando um quadro complexo no qual a maioria dos alunos faz o ensino superior particular; contudo, também é neste grupo que se encontra o maior número de desistências entre os estudantes. O mais provável é que não tenham ocorrido mais avanços no projeto por conta dos movimentos de resistência e pressão para a democratização do país (COSTA, 2004, p.45).

Para Costa (2004), o “espectro do MEC-Usaid continua a assombrar o país”, pois haverá na continuação da trajetória da história política do país um momento de retomada destas tendências tecnicistas e mercadológicas. Segundo a pesquisadora, é justamente durante o governo de um opositor do Regime Militar que ocorre a “renovação de parcerias com o governo americano visando à melhoria do ensino nos termos do antigo MEC-Usaid, ao mesmo tempo em que se implementavam novas medidas sugeridas pelo BID, Banco Mundial e Organização das Nações Unidas”: isto ocorre no governo de Fernando Henrique Cardoso (COSTA, 2004,

p.46) que segue analisado mais adiante e com mais detalhes posteriormente.

No contexto político, Costa e Silva encerra seu governo em meio a muita truculência e agitação política social. Este aspecto não iria se restringir ao seu mandato, pois o governo de Emílio Médici não fez diminuir a intensidade das repressões e perseguições. A resistência urbana praticamente desapareceu, devido, em parte, à eficácia da repressão e, por outro lado, graças ao “isolamento dos grupos [de resistência] da massa da população, cuja atração por suas ações foi mínima, para não dizer nenhuma” (FAUSTO, 2018, p. 267). A propaganda foi um ponto forte do governo Médici com a expansão do número de televisões nas residências e a parceria do governo com a TV Globo, porta-voz do governo. Assim, durante o governo Médici, não parece exagero afirmar que o Regime Militar havia atingido um alto nível de consolidação e estabilização, afinal, havia contido os movimentos de resistência e ainda implementava com sucesso as reformas no campo da Economia e da Educação.

É no governo Médici que ocorre o “milagre econômico” entre 1969 e 1973, período em que houve “extraordinário crescimento econômico com taxas relativamente baixas de inflação” (COSTA, 2004, p. 268). Nesse momento ocorre a expansão do comércio exterior no Brasil, especialmente no setor industrial automobilístico e, com isso, as exportações se diversificam. Aspectos deste período como o aumento da concentração de renda e ainda o desequilíbrio entre o crescimento econômico e o “retardamento ou mesmo abandono dos programas sociais pelo Estado” (COSTA, 2004, p. 269) deixam marcas permanentes no país. Apesar da euforia e dos slogans do governo, o milagre tinha um ponto fraco: a forte dependência do país perante o sistema financeiro internacional. Com este breve resumo do que fora o milagre econômico dos militares, já é possível identificar uma série de elementos que irão compor o cenário reformista da década de 1990, no qual os discursos sobre reformas na Economia e na Educação ganham mais adeptos, ou seja, é durante o Regime Militar que o país inicia sua relação de dependência com o mercado externo, além de contar com aumento significativo da desigualdade social.

O quadro estrutural do país se altera bastante durante a vigência dos presidentes militares. Principalmente a partir da década de 1970 houve uma forte redução da taxa de fecundidade, que sai dos 6,3 filhos em 1940 para os 4 filhos em 1980 e alcançando 2 filhos em 2000, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1990 (FAUSTO, 2018, p. 293). Apesar deste dado, neste

período histórico brasileiro a taxa de crescimento populacional não chega a cair muito, por conta do declínio na taxa de mortalidade também.

A partir de 1970, as mulheres passam a ingressar no mercado de trabalho em números crescentes, especialmente devido ao crescimento econômico que veio acompanhado pelo incentivo ao consumo da época. As mulheres passam a buscar fontes de renda complementares no orçamento familiar, o que não significa a grande aceitação pela mão de obra feminina. A maioria das mulheres trabalhadoras fica “confinada” nos chamados “empregos femininos”: domésticas, operárias, lavradoras, balconistas, secretárias, professoras etc. Os trabalhos destinados às mulheres, incluindo o trabalho de professora, são trabalhos desvalorizados, com salários mais baixos e menos oportunidades de promoção. No caso do professorado, existe ainda uma hierarquia interna na profissão, pois professores homens geralmente lecionam em cursos “mais reconhecidos” e bem remunerados, como os cursos superiores, enquanto às mulheres restam os cargos de professoras dos primeiros ciclos, com funções que em muito se misturam à ideia de maternidade das mulheres – são as “tias” submissas e desvalorizadas de Paulo Freire (1997, pp. 09-10) em “Professora, sim, tia, não”, termo que remete à desvalorização profissional, que mistura propositalmente a profissão docente feminina com relações de parentesco.

O país continua a ter mudanças na distribuição regional da população durante o Regime Militar. A forte migração de nordestinos para o Centro-Sul, iniciada principalmente em 1950 devido às fortes secas que atingem o Nordeste, continua. Outras migrações vão ganhando corpo conforme avançam os governos militares, como as migrações para o Centro-Oeste, chamadas “Marcha para o Oeste”, (FAUSTO, 2018, pp. 294-295) estimuladas principalmente após a construção de Brasília.

Outra mudança estrutural fora o aumento da população urbana no Brasil. É em 1980 que a população urbana atinge a maioria da população, chegando aos 51,5%. Por volta de 1940, este número chegava somente aos 16%, comprovando uma transição rápida, até mesmo se comparada a países desenvolvidos como os EUA. Questões como a mecanização do campo, a expulsão de posseiros, as mudanças nas atividades rurais de forma geral “empurram” essas pessoas para as cidades (FAUSTO, 2018, p. 295). A análise de dados sobre os movimentos migratórios e o fenômeno da urbanização permite concluir que durante o Regime

Militar o Brasil se adequa ao “perfil” desejado pelos países desenvolvidos capitalistas: a maioria dos brasileiros ocupa regiões urbanas, propícias para o consumo e o desenvolvimento, e estes ainda contam com uma massa de trabalhadores vindos do campo e dispostos a tornar-se mão de obra barata para as cidades. O país passa a compartilhar características com o lado ocidental capitalista, mesmo que em desenvolvimento, e são estes elementos que irão atrair o interesse de órgãos internacionais como o Banco Mundial.

O Regime Militar inicia o processo de abertura política a partir do governo de Ernesto Geisel de forma “lenta, gradual e segura” (FAUSTO, 2018, p. 270). Entre as estratégias, Geisel contava com a ideia de neutralizar os militares da “linha dura”, que defendiam a persistência do regime, abrandar os grupos de resistência e ordenadamente “promover a volta dos militares aos quartéis” (FAUSTO, 2018, p. 271). Os esforços para a democratização não necessariamente acabaram com o aspecto repressivo do regime, muito pelo contrário, Geisel conviveu com a repressão e a liberalização simultaneamente. No campo da economia, ficam evidentes as primeiras manifestações de crise, porém, o governo opta por manter o crescimento apesar dos sinais, pois “se a oposição crescia em condições econômicas relativamente favoráveis, o que aconteceria caso a economia entrasse em recessão?” (FAUSTO, 2018, p. 274). Assim, para o país continuar a se adequar aos aspectos econômicos do capital e evitar ebulições sociais, os militares optam por ampliar a dívida externa para continuar a investir, aumentando cada vez mais a dependência externa.

O último governo militar, de João Figueiredo, se caracteriza pela ampliação da abertura política e o aprofundamento da crise econômica graças à segunda crise do petróleo, que traz à tona a crise econômica que os militares vinham tentando omitir. Nas palavras de Fausto (2018):

A obtenção de novos empréstimos era cada vez mais difícil e os prazos para pagamento se estreitavam. [...] Nos três anos, o PIB teve um declínio médio de 1,6%. Os setores mais atingidos foram as indústrias de bens de consumo duráveis e de capital, concentradas nas áreas mais urbanizadas pelo país, gerando desemprego (FAUSTO, 2018, p. 278-279).

Em 1983, o Brasil recorre ao FMI “em troca de uma modesta ajuda financeira e da tentativa de restaurar sua credibilidade internacional” (FAUSTO, 2018, p. 279). As consequências internas foram cortes de despesas e compressão dos salários.

Neste momento, iniciam-se tensões entre o Brasil e o FMI, levando o FMI a não conceder mais prazos para pagamentos, nem taxas mais favoráveis o que piora a situação econômica do país. O FMI deixa claro para os militares e outros líderes políticos e econômicos o seu poder de influência e persuasão. Posteriormente, muitos não irão se atrever a criar novas tensões com estes organismos internacionais, dando preferência para as parcerias e acordos internacionais. Características que surgem durante o Regime Militar colaboram neste sentido, conforme segue analisado.

Assim como o quadro populacional, o quadro econômico do país também sofreu alterações significativas durante a Ditadura Militar. No campo, o café começa a perder espaço para as grandes produções de soja e de laranja na região Sudeste e a cana-de-açúcar domina o Nordeste. Dá-se início às agroindústrias, que são produtoras e processadoras de produtos agrícolas e que, em função do volume de capital que irão adquirir, principiam a tendência aos grandes oligopólios no campo. Todo este cenário explica a expulsão de boa parte da população rural, forçando-as a irem para as cidades, conforme visto anteriormente (FAUSTO, 2018, p. 296). Trata-se da modernização da zona rural e da substituição da mão de obra desqualificada por um número baixo de trabalhadores semiquualificados.

É neste momento que surgem os “boias-frias”, trabalhadores assalariados do campo que, no lugar dos antigos moradores, “são contratados para fazer serviços em épocas específicas nas fazendas” (FAUSTO, 2018, p. 297) e geralmente em péssimas condições de trabalho. Estas pessoas já não vivem mais no campo, elas apenas se deslocam até ele quando precisam trabalhar em períodos específicos, portanto, são populações urbanas que só têm condições para ocupar a periferia dos centros urbanos no interior de São Paulo, formando as favelas nessas regiões. Os boias-frias tornam-se a representação viva da desvalorização do trabalhador do campo, da população de baixa renda, em detrimento da urbanização acelerada e da modernização exigidas pelo mundo ocidental capitalista pós Guerra Fria. São mudanças necessárias para alinhar o sistema econômico social brasileiro com o que demanda as lógicas economicistas internacionais. A modernização do campo e a urbanização não são fenômenos isolados, pois eles serão acompanhados de outras políticas reformistas posteriores, que vão além do período da Ditadura Militar.

A modernização do campo e a concentração das propriedades são o combustível para o acirramento dos conflitos no campo, trazendo à tona a bandeira

pela reforma agrária no país. Durante a vigência do Regime Militar, apesar da possibilidade de distribuir terras e ampliar o poder de compra das classes baixas, a reforma agrária – enquanto questão econômica – é colocada de lado em detrimento do estímulo do consumo das classes média e alta com os bens de consumo duráveis. Assim, nas palavras de Fausto (2018):

Essa opção e as transformações ocorridas no campo tornam o aspecto econômico da reforma agrária relativamente secundário nos dias de hoje. Tem-se insistido também no fato de que a produtividade de novos assentamentos rurais depende de investimentos e da assistência de um Estado em crise. Desse modo, a reforma agrária se converteu, sobretudo, em uma questão de justiça social para com a massa dos deserdados (FAUSTO, 2018, p. 298).

A saída da reforma agrária do campo econômico condena esta política ao mesmo espaço que ocupam as políticas sociais durante os governos militares: o esquecimento e até mesmo a oposição. Novamente, a legitimidade das demandas políticas surge do interesse econômico, evidenciando o quanto este aspecto virá a influenciar e determinar outros campos, como a Educação.

João Figueiredo mantém suas promessas e comanda a abertura política até a transição para o governo civil, de fato, mas não sem contratempos e polêmicas como a Lei da Anistia (1979), o surgimento dos movimentos sindicais das indústrias e a campanhas das Diretas Já (1984). Em 1985 ocorrem as eleições indiretas entre Paulo Maluf e Tancredo Neves, elegendo este último e dando início ao novo período democrático do país.

A ideia era promover uma “transição lenta, gradual e segura”, e foi o que ocorreu: não houve espaço para alterações sociais ou grandes avanços além da garantia de direitos (FAUSTO, 2018, p. 290). O saldo desse momento pós-ditadura é resumido por Fausto (2018, p. 285) em alguns pontos: - o fortalecimento dos sindicatos; - o reforço na expectativa de um Estado com forte presença no campo da Economia; - o desenvolvimento interno extremamente atrelado ao capital estrangeiro; - e o crescimento econômico desigual que privilegia as grandes empresas privadas ou públicas. O marco do final da Ditadura Militar no Brasil para Fausto (2018), “que pôs fim aos últimos vestígios formais do regime autoritário”, fora a Constituição de 1988. Segundo ele, apesar de ressalvas, a Constituição consolida avanços democráticos principalmente com a expansão de direitos sociais, inclusive para as minorias como os povos indígenas (FAUSTO, 2018).

Durante o Regime Militar e já nos anos pós-ditadura, o campo da Educação mostra mudanças positivas como, por exemplo, a queda na taxa de analfabetismo e a queda na defasagem do ensino entre a zona rural e a urbana. Em 1996, o Brasil chega a estar entre os países que mais gastam com Educação, no percentual do PIB no mundo todo, tentando superar “um atraso secular” (FAUSTO, 2018, p. 301). Entretanto, esta melhora não apaga os problemas educacionais que persistem, como a repetência e a péssima qualidade do ensino. Além destes surgem outros novos, como a desigualdade no ensino: escolas privadas se destacam pela excelência no ensino, em contraste com um ensino público cada vez mais precário e sucateado. Há um crescimento considerável no setor privado de ensino, saindo de 44% dos alunos em instituições privadas e saltando para 65% em 1980. A desigualdade de ensino vem acompanhada da falta de oportunidade para todos cursarem o ensino superior público de qualidade, uma vez que este tem seu acesso restrito por provas e vestibulares que só prestigiam conteúdos trabalhados na rede privada de ensino, aspecto que reduz drasticamente as chances do ingresso de alunos de baixa renda oriundos do ensino público deficiente (FAUSTO, 2018).

A desigualdade no ensino é explorada pelos organismos internacionais que propõem reformas na Educação, isto é, para os grupos que detêm as diretrizes das reformas educacionais; a desigualdade na Educação é fruto das dificuldades de aprendizagem dos filhos da classe trabalhadora e decorrente dos processos de exclusão social – falta de acesso à escola de qualidade etc. Na década de 1970 chegam ao Brasil as explicações para a dificuldade de escolarização de grande parcela do alunado brasileiro, em decorrência da privação, carência ou marginalidade social. A teoria da Marginalidade ou Privação Cultural e suas consequências sobre a aprendizagem das crianças pobres de origem norte-americana se instala no Brasil e orienta políticas públicas e a reforma da Educação neste período (SAWAYA, 2018). Por outro lado, filhos das elites políticas e econômicas são os que ocupam as vagas nos cursos mais concorridos dos vestibulares, frequentam os melhores cursos que irão ensiná-los a tornarem-se dirigentes do país. Isto é a desigualdade no ensino em seu viés prático e é neste aspecto que as reformas irão atuar: consolidando mais ainda estas diferenças e rompendo com a perspectiva de igualdade na Educação.

b) Governo José Sarney

A transição do Regime Militar para o governo democrático não ocorreu com tranquilidade e estabilidade: o primeiro presidente civil nos últimos 21 anos foi eleito indiretamente e mal pode participar da cerimônia de posse devido a problemas de saúde (FAUSTO, 2018). Tancredo Neves morre e seu vice, Sarney, assume, configurando uma situação política crítica e instável. Economicamente, o vice de Tancredo chega a proporcionar uma euforia com o anúncio do Plano Cruzado e o combate à inflação. Desde o milagre econômico dos generais, o Brasil não experimentava um momento longe de crises econômicas, por isso configurou-se um clima de otimismo no país que não duraria por muito tempo.

Enquanto o Brasil enfrentava crises econômicas e políticas no final da década de 1980 e início de 1990, o contexto internacional estava em transformação. Os Estados Unidos consolidavam sua hegemonia política, econômica e ideológica que vinha sendo construída desde as Guerras Mundiais. Os países do então chamado Primeiro Mundo começam a buscar integrações, tendo como referência a União Europeia. A América Latina e seus países emergentes também integram este processo com o estabelecimento de relações econômicas e culturais, a partir da criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) pela Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai (FAUSTO, 2018). Este processo de integração irá estimular propostas e acordos entre os países, especialmente entre aqueles que compunham o lado capitalista da Guerra Fria. É neste contexto de euforia que organismos internacionais como o Banco Mundial, o BIRD, entre outros, são fortalecidos, a fim de que estes determinem diretrizes no campo da Economia e da Educação aos países que estariam no caminho para integrar, de fato, o sistema capitalista que são os países emergentes ou em desenvolvimento.

A década de 1990 marca o final definitivo da Guerra Fria com a Queda do Muro de Berlim, o declínio do socialismo no Leste Europeu e o fim da União Soviética. O mundo não se dividia mais entre dois grandes blocos econômicos e, portanto, o ideário liberal – tanto político quanto econômico – ganha um enorme espaço para projeção (FAUSTO, 2018). Ideias de cunho liberal, como o da mão invisível do mercado e do Estado mínimo, surgem enquanto resoluções das crises tanto econômicas quanto sociais, especialmente nos países emergentes. Graças à atuação do Banco Mundial e de outros órgãos internacionais, o Brasil não fugiria à regra: são abertos mais espaços para o comércio internacional e os investimentos estrangeiros, além de serem estimuladas as privatizações de empresas estatais e a

redução do papel do Estado, pois “o Estado mudou seu papel de agente produtivo, que teve êxito no passado, passando a atuar – com problemas e êxitos – como centro de políticas de desenvolvimento social e regulador da atuação de empresas privadas nas áreas sensíveis da energia elétrica, das comunicações etc.” (FAUSTO, 2018, p. 308).

Fausto (2018) já identifica o movimento de transição do papel do Estado, agora adaptado ao modelo liberal de atuação, no qual o Estado não deve ser nulo, mas, também, não é mais o grande responsável pelo desenvolvimento do país: há uma proposta de um Estado regulador, que cuide de garantir os interesses do mercado atuando juntamente com instituições como o Banco Mundial e o FMI. Todos estes aspectos juntos compõem o neoliberalismo, comentado anteriormente, configurando um contexto no qual “o mercado se constitui no ‘deus’ regulador das relações sociais” (FRIGOTTO, 1996, p. 82).

O governo de José Sarney se encerra de forma dramática: fracasso dos planos econômicos e instabilidade política, por conta de inúmeras denúncias contra o governo. Apesar disso, Sérgio Fausto (2018), colaborador do livro de Boris Fausto, elenca como aspecto positivo de seu governo o respeito às regras democráticas, afinal, este era o primeiro governo democrático depois dos 21 anos do Regime Militar (FAUSTO, 2018, p. 313).

c) Governo Fernando Collor de Mello

As primeiras eleições diretas para presidente após a Ditadura Militar elegem Fernando Collor no segundo turno com 43% dos votos contra 38% obtidos por Luiz Inácio Lula da Silva em 1989. Collor, filho de um ex-senador e pertencente à oligarquia de Alagoas, um dos estados mais pobres e atrasados do país, surge como “herói salvador, combatente destemido da corrupção e dos assim chamados marajás – servidores públicos privilegiados com altos salários” (FAUSTO, 2018, p. 313). Neste momento, a crise econômica já retornava com força ao país.

Pouco tempo depois de assumir a presidência, Fernando Collor anuncia em 15 de março de 1990 seu programa de estagnação monetária com medidas radicais:

o bloqueio de todos os ativos financeiros existentes acima de 50 mil cruzados novos, configurando o que foi chamado de confisco. A medida traumatizou a população brasileira por anos, afinal, recursos foram bloqueados por meses e foram perdendo valor (FAUSTO, 2018).

Collor sofre o processo de impeachment em 1992 sendo julgado e condenado por crime de responsabilidade e tem seus direitos políticos cassados por oito anos. Apesar de problemático, Sérgio Fausto afirma que o “impeachment” põe à prova as estruturas democráticas recém-instauradas no país, mostrando que estas se mantêm firmes e estão amparadas pela população, que se mobiliza para fazer valer os direitos democráticos estabelecidos (FAUSTO, 2018, p. 316).

Mesmo após com todas as conturbações políticas – o bloqueio dos depósitos bancários, os cortes de gastos, o aumento de impostos, entre outras medidas para tentar conter a crise econômica e o impeachment (FAUSTO, 2018, p. 291) – é o governo Collor que inicia a criação do Plano Decenal da Educação para Todos, seguindo tendências de padronização educacional que começam a ter forte influência em países emergentes como o Brasil, principalmente, conforme discutido anteriormente (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 98). Junto com a crise econômica e política que assola o país neste período, organizações internacionais começam, de fato, a disseminar valores e concepções no país, a fim de estabelecer diretrizes para as reformas educacionais consideradas necessárias em função das novas demandas econômicas. A “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, em Jomtien, na Tailândia, inaugurou um grande projeto educacional mundial baseado, principalmente, em assegurar a educação de qualidade, para crianças, jovens e adultos. Neste contexto, o Brasil responsabilizou-se por “impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 98).

d) Governo Itamar Franco

Itamar Franco, antigo opositor do Regime Militar e ex-senador de Minas Gerais, assume o governo federal no final de 1992 após o impeachment de Fernando Collor, com a tarefa de dar conta da crise política e da crise econômica. Por este motivo, logo nos primeiros meses, se dedicou à questão econômica juntamente com seu Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC);

intelectual respeitado que “transitara, com êxito, da vida acadêmica para a política” segundo Sérgio Fausto (FAUSTO, 2018, p. 292).

Em 1994, Itamar e FHC lançaram o Plano Real que, diferentemente dos demais, conseguiria finalmente amenizar a inflação. FHC foi uma figura decisiva no desenvolvimento e na implementação do plano econômico que buscava estabilizar o país economicamente. Por este motivo, é neste momento que este último começa a estabelecer alianças para pleitear o cargo na presidência.

A estabilização econômica com a contenção da inflação é um passo essencial no estabelecimento de condições ideais para a implementação das reformas que vêm sendo gestadas por instituições internacionais como o FMI e o Banco Mundial. Não é estranho, portanto, que seja a partir do próximo governo que as relações entre o Brasil e os órgãos estrangeiros se tornem cada vez mais estreitas, com questões e propostas sendo alinhadas e colocadas em prática.

d) Governo Fernando Henrique Cardoso

O presidente brasileiro após Itamar Franco é Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1995 como a opção de centro-direita da burguesia brasileira que, justamente, adere à política monetária e ao ajuste fiscal, algumas determinações oriundas de órgãos internacionais. Momento este de adesão da elite política brasileira às propostas neoliberais discutidas anteriormente: ampliação da abertura para o mercado externo, diminuição do papel do Estado, restrição dos direitos básicos (como o direito à saúde, moradia e educação, por exemplo), além do repasse de patrimônios públicos para terceiros. Esta adesão do governo FHC às políticas de reforma do neoliberalismo explica tal “transferência de responsabilidade”, com destaque atribuído aos órgãos internacionais como Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento em reformas econômicas e sociais a partir deste período, deixando para o governo o novo papel de gerenciador, somente.

Segundo Sérgio Fausto (2018), o grupo a se beneficiar da abertura econômica e da consequente estabilidade que o Plano Real proporcionou seria o setor do agronegócio. A partir da década de 1990, o Brasil se torna um dos maiores produtores e exportadores de proteína animal do mundo. O agronegócio seria responsável pelos superávits na balança comercial brasileira, ao mesmo tempo em

que também é responsável pela decadência das indústrias, pois “um conjunto amplo de médias empresas não resistiu à pressão da abertura econômica sob condições competitivas adversas – custo de capital elevado, carga tributária pesada etc.” (FAUSTO, 2018, p. 335).

Com a prosperidade do agronegócio, a questão de terras no país se acirra novamente. Desde o fim do Regime Militar, a reforma agrária era abordada como questão prioritária somente no campo do discurso. A partir de 1990, há um crescimento considerável do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), em função da perda das pequenas propriedades familiares na estrutura agrária, perdendo espaço também para o agronegócio e para a modernização do campo. A ampliação de ações do MST, o apoio de setores da Igreja Católica e do PT, que se opõe ao governo FHC, dá novos contornos às questões do campo. Sérgio Fausto resume bem o cenário político ao afirmar que “se a reforma agrária avançava a passos lentos, a violência no meio rural aumentava rapidamente” (FAUSTO, 2018, pp. 336-337).

Estes dados ajudam a compreender as prioridades do governo FHC: ao ceder espaço para o agronegócio, atendendo às demandas do mercado externo, e ignorar as questões sociais crescentes no campo, o novo governo revela quais serão suas prioridades. O governo tucano não omite sua intenção em aderir ao neoliberalismo proposto por instituições como Banco Mundial, FMI e BIRD, e a reação da sociedade perante estas novas diretrizes econômicas como as privatizações, a abertura ao capital estrangeiro, os ajustes fiscais e as reformas, de forma geral, permite supor que havia se consolidado um consenso entre a população de que era necessário que o país se atualizasse e se integrasse à economia global dos países desenvolvidos.

Na Educação, no início dos anos 1990, 10% das crianças entre 7 e 14 anos estavam fora das escolas. O Brasil continuava com índices de cobertura escolar muito abaixo do esperado para um país com o nível de desenvolvimento econômico daquele período. Conforme o tempo de democratização avançava, as pressões para o cumprimento das medidas estabelecidas pela Constituição de 1988 aumentam, especialmente no campo da Educação. O município e os estados serão os grandes alvos desta insatisfação, uma vez que estes eram os gestores da educação básica. Professores e outros profissionais da Educação se articulam em sindicatos e

organizam greves em defesa de recursos para a educação pública (FAUSTO, 2018, p. 336).

Em meio a este cenário de crise na Educação, aprovou-se o Fundo de Manutenção e Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Este último distribui recursos em favor de municípios com maior número de matrículas, assegurando um gasto mínimo por aluno e garantindo o complemento do governo federal, caso fosse necessário. Com este programa, municípios e estados são estimulados a ampliar o número de matrículas em suas escolas e professores de regiões menos desenvolvidas têm aumentos salariais. Outro programa entra em vigor neste período, a Bolsa-Escola, que garante ajuda financeira às famílias pobres com filhos entre 7 e 14 anos, com a condição de que as crianças frequentassem a escola.

Tanto o FUNDEF quanto o Bolsa-Escola fazem com que o objetivo de colocar todas as crianças na escola seja atingido. Entretanto, apesar de a grande maioria das crianças estar na escola, o problema com relação à qualidade do ensino público ganha destaque e se torna mais ainda visível e lamentável conforme cresce o número de alunos matriculados. De acordo com Sérgio Fausto (2018, p. 338), “foi um efeito não intencional, possivelmente inevitável, da incorporação de alunos de famílias mais pobres e menos instruídas neste sistema escolar”.

A opção de FHC pela adesão ao “pacote neoliberal” o caracteriza ideologicamente como “o presidente de um governo neoliberal” que, segundo a tradição política brasileira, recorre ao liberalismo “insensível às mazelas sociais do país”, “associado aos interesses de grandes grupos estrangeiros”, e ainda “refém de lógica econômica imposta de fora para dentro do país pelo Consenso de Washington” (FAUSTO, 2018, p. 320). Para a oposição, FHC segue a tendência de governos neoliberais como de Ronald Reagan, nos EUA, e de Margaret Thatcher, na Inglaterra.

Para evidenciar o comprometimento do governo FHC com o advento do neoliberalismo, Saviani (2013) afirma que os especialistas em Educação que fizeram parte do governo tucano eram, em sua maioria, intelectuais formados no exterior e com passagens por alguns desses órgãos internacionais já citados – como as influentes educadoras Guiomar Namó de Mello, que trabalhou no Banco Mundial, e Bernardete Gatti, que trabalhou na UNESCO. A escolha dos sujeitos que estiveram presentes na formação das diretrizes neoliberais para compor os cargos importantes

no governo federal brasileiro não deixa dúvidas quanto à opção política de busca por maiores facilidades para implementação de projetos reformistas, de acordo com os interesses de FMI, BIRD e outros. Os projetos educacionais tratariam de ajustar a educação à lógica mercantil e empresarial, colocando-a a serviço da reestruturação produtiva, das mudanças organizacionais em bases técnico-científicas e da nova divisão internacional do trabalho. Há um “desmonte” da educação pública, juntamente com a adoção de pensamentos pedagógicos de acordo com as demandas do neoliberalismo.

É crucial ressaltar que não se está trabalhando com a concepção de uma assimilação “automática” e passiva de tais orientações internacionais. Tais imposições passam pelo viés de uma prática, realizada por sujeitos que darão vida aos encaminhamentos políticos, ou seja, políticas públicas brasileiras influenciadas por órgãos internacionais não serão aplicadas exatamente nos moldes que foram predeterminados, pois, é preciso considerar a leitura que terão os agentes dessas reformas que a aplicarão no meio prático. Este trabalho possui caráter teórico e, portanto, não irá abordar assuntos referentes aos meios de apropriação destas políticas pelos sujeitos na realidade em sala de aula. A preocupação em não ficar refém de tendências reducionistas que concebem sujeitos abstratos, isolados e descontextualizados, que aderem automaticamente diretrizes de organismo internacionais ou políticas públicas sem nenhum tipo manifestação ou reação, é o motivo pelo qual se destaca, neste momento, a limitação teórica deste trabalho.

Os efeitos das políticas educacionais do período FHC, conforme sugerem as reformas neoliberais, foram: a priorização do Ensino Fundamental e a reorganização para distribuição de responsabilidade dos outros ensinos como o Ensino Infantil, o Médio, o Superior e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) para outras instâncias como o município, a iniciativa privada e até mesmo para a sociedade civil pelo viés do voluntariado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106). O município passa a receber mais tributos para assumir essas responsabilidades por meio do repasse do FUNDEF, destacando que, na verdade, os ganhos das prefeituras são feitos à custa da precarização do governo estadual. O incentivo ao voluntariado invade o cotidiano das escolas com programas como “amigos da escola”, “adote uma escola” e afins, o que pode ser interpretado como a responsabilização dos indivíduos pela Educação e não somente o Estado, com uma “substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 115).

Também durante o governo FHC, entre os anos de 1995 e 2002 surge a chamada “crise das metrópoles”. Trata-se da elevação na taxa de desemprego, gerando um aumento significativo dos empregos informais, redução de contratos de trabalho baseados na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e diminuição de direitos trabalhistas. O mercado de trabalho torna-se mais seletivo e as empresas passam a exigir maiores níveis de escolaridade para a contratação de funcionários, tanto por conta da grande oferta de trabalhadores quanto pela introdução de novas tecnologias em busca de maior produtividade. O ingresso e a permanência no mercado de trabalho se tornam mais difíceis, tornando-o mais competitivo e configurando a insegurança com o emprego como uma das maiores preocupações dos brasileiros desta época (FAUSTO, 2018, p. 341).

Importante destacar que esta crise contribui para que as propostas neoliberais se tornem cada vez mais atraentes, tanto para o governo quanto para a própria população: a redução de empregos aumenta a competitividade, aspecto central dentro do contexto que não garante emprego e espaço para todos. Em um ambiente competitivo, a Educação contribui com a situação ao atuar como instância que separa e diferencia os indivíduos, tornando boa parte deles, que anseia por atingir maior “status de empregabilidade”, em trabalhadores “flexíveis e polivalentes” adaptados às novas demandas do mercado. (SAVIANI, 2013, p. 430). Nesta nova proposta de formação de trabalhadores, há uma busca pela eficiência e produtividade, a partir da valorização de conhecimentos ligados ao mundo prático – as competências – em detrimento do conhecimento teórico e reflexivo (SAVIANI, 2013, p. 427). A Educação passa a ser compreendida como “investimento em capital humano individual”, ou seja, trata-se de um instrumento para “habilitar” os sujeitos no cenário competitivo. Segundo Saviani (2013, p. 430), este é o crescimento excludente ou a pedagogia da exclusão.

Em um ambiente hostil em que não há garantia de emprego e lugar para todos, configura-se a naturalização da exclusão e o abandono de teses de igualdade social e educacional. O mercado passa a ser o regulador das relações humanas, especialmente no campo da Educação, recorrendo à justificativa de que os ideais de democracia e igualdade são incompatíveis com o princípio de eficiência econômica (FRIGOTTO, 1996, p. 84). Costa (2004) complementa esta análise, a partir da análise do projeto MEC-USAID, implementado durante o Regime Militar:

O que fora iniciado pelo MEC-Usaid e orquestrado mundialmente pelo Bird, o Banco Mundial, as agências da Organização das Nações Unidas e o governo Fernando Henrique Cardoso, mediante um sistema de parceria, colocaram mais uma vez a educação brasileira em mãos de técnicos e especialistas estrangeiros, os quais a maioria conhece apenas superficialmente os problemas brasileiros e partem de uma experiência baseada numa cultura e numa sociedade diferentes da nossa, quando existem no país pessoas mais qualificadas para identificar nossos problemas e indicar soluções (COSTA, 2004, p. 47).

Neste trecho, Costa (2004) denuncia a continuidade de projetos que submetem a Educação às demandas da Economia, projetos estes iniciados por governantes militares que declaravam abertamente suas intenções de alinhamento com as potências capitalistas em um contexto de Guerra Fria e que, agora, são revividos por governantes que eram contrários aos militares e seus projetos internacionalizantes. Em outras palavras, a ideia de reduzir o campo da Educação ao tecnicismo e ainda promover sua subordinação ao mercado resiste ao momento de redemocratização do país. A partir desta lógica, é possível compreender o projeto neoliberal de Educação, não enquanto parte da ideologia de um grupo dominante da sociedade, mas, sim, enquanto valor presente no imaginário político de grupos sociais mais amplos e dominantes.

Apesar das considerações anteriores, o balanço do governo FHC termina com um saldo “positivo” entre a população no longo prazo, especialmente por conta da estabilização econômica, “depois de mais de uma década de inflação alta crônica e crescente” (FAUSTO, 2018, p. 347), e a consolidação da democracia brasileira com o reconhecimento dos crimes cometidos na época da Ditadura Militar e a subordinação das Forças Armadas ao poder civil. A principal oposição é oriunda do PT, que julga o período FHC como “herança maldita”, por conta da orientação neoliberal adotada, a abertura da economia brasileira ao capital estrangeiro, as privatizações “nas custas do patrimônio público” e ao enfraquecimento da capacidade do Estado. Para eles, “essa orientação condenaria o país a uma integração subordinada ao capitalismo global, com alto custo econômico e social. Provas disso seriam os processos de desindustrialização, crescimento de desemprego e precarização do trabalho” (FAUSTO, 2018, p. 349). Importante destacar que a crítica da oposição aborda a questão do neoliberalismo na economia, mas, não consegue juntar as mesmas forças para criticar a entrada do neoliberalismo na Educação. Este tema não ganha força, nem mesmo com o crescimento da oposição ao governo de FHC.

e) Governo Luís Inácio Lula da Silva

A baixa popularidade de FHC ao final de seu segundo mandato, com índice de aprovação em torno de 30%, abre espaço para a eleição do representante do Partido dos Trabalhadores em 2003: Luís Inácio Lula da Silva. Contrariamente a muitas previsões, o governo Lula não rompe com as diretrizes do mandato anterior e assegura a estabilidade econômica conquistada pelo Plano Real. Entre 2000 e 2004, ocorre a expansão da economia mundial e a elevação dos preços de *commodities*, graças à aceleração econômica da China (FAUSTO, 2018, p. 355). O Brasil triplica o valor de suas exportações com a entrada chinesa no mercado e vive um período próspero junto com boa parte dos países ocidentais entre os anos de 2003 até 2008. O consumo interno passa a ser a força principal da economia brasileira, gerando aumento do emprego formal e ampliação do acesso aos créditos.

É durante o governo Lula que ocorrerão políticas públicas voltadas à redução da pobreza, à ascensão social de um grupo significativo de pessoas e ao aumento da classe média brasileira. A combinação da baixa inflação, do aumento de empregos e da expansão de créditos permitiu a existência de programas como o Bolsa-Família, que levam à disseminação do uso de aparelhos celulares e até aumento na possibilidade de a classe média conseguir a casa própria.

Estes grupos sociais em ascensão passam a ter acesso a objetos, espaços e demandas antes inatingíveis como as escolas particulares e convênios médicos. São mais famílias conseguindo juntar recursos para escapar da precariedade do sistema público quando, por exemplo, retiram seus filhos das escolas públicas para matriculá-los na rede privada. Importante lembrar que este fenômeno corrobora com a lógica de valorização das instituições privadas de ensino em detrimento da oferta de educação pública iniciada no período da Ditadura Militar e continuada até então. Segundo Sérgio Fausto (2018, p. 357), “as instituições privadas já correspondem a 80% da oferta total de matrículas”, “duplicou-se o número de clientes nos planos de saúde” e o Estado passa a lidar com uma nova função de regulador de serviços sociais privados. Neste contexto, persiste o pressuposto de que aquilo que é provido pelo Estado é necessariamente ruim, desorganizado e ineficiente, por isso ele deixa seu antigo posto de provedor para assumir uma nova função regulatória essencial para garantir a manutenção dos interesses do capital.

Na área social, diferentemente da maior parte das expectativas, ocorrem mais permanências do que transformações no governo Lula, segundo Sérgio Fausto (2018). O FUNDEF transforma-se em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Em 2006, é criado o movimento chamado “Todos pela Educação”, com o objetivo de “não apenas acompanhar e discutir políticas governamentais para o ensino básico, mas, também, de lhe cobrar resultados e cooperar com a formulação e execução nos três níveis de governo” (FAUSTO, 2018, p. 360). O Plano Nacional de Educação (PNE) é criado em 2007, a fim de elevar os índices de Educação no país, que ainda permanecem ruins mesmo com a troca do governo tucano pelo petista.

Com o crescimento da nova classe média, o governo priorizou a questão do acesso ao ensino superior no campo da Educação. Para permitir a entrada de pessoas de baixa renda nas universidades, foram criados programas de incentivo fiscal às instituições privadas, responsáveis pela maior parte das matrículas no ensino superior, em troca da concessão de bolsas para estudantes, além de entrar em vigor a polêmica política de cotas nas seleções para as faculdades (FAUSTO, 2018, p. 362). O incentivo ao ingresso no ensino superior também se relaciona com demandas neoliberais, porque existe a necessidade de formar trabalhadores mais qualificados, conforme defende o modelo taylorista de trabalho, e o ensino superior é uma forma de adaptar a mão de obra às demandas do mercado. Isto é, a entrada de alunos da nova classe média nos cursos superiores também interessa aos ideais do neoliberalismo. O número de vagas nas universidades, especialmente nas federais, irá crescer de forma significativa, porém, não é possível relacionar diretamente o crescimento de matrículas com as melhorias nas condições de trabalho dos professores e nem com a melhora nos espaços físicos onde estas universidades funcionam.

Apesar de todas as políticas públicas elencadas anteriormente, são modestas as melhorias na qualidade do ensino público durante o governo Lula. Para Sérgio Fausto (2018), o problema maior está nas disciplinas de Matemática e Ciências, concentrado no ciclo do Ensino Médio, em que houve uma redução no número de matrículas e aumento na taxa de desistência entre jovens de 15 a 17 anos. São estes índices, aliados a uma economia em crescimento, que incendeiam os discursos a favor das reformas na Educação e, também, os discursos que atribuem aos professores a culpa pelo atual quadro educacional.

As eleições de 2006 já apontam alguma alteração na popularidade de Lula. A disputa pelo cargo de presidência com Geraldo Alckmin mostra como o país estava dividido: a oposição representada pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), com maiores índices de renda e escolaridade, estava nas regiões Sul e Sudeste, enquanto os apoiadores de Lula, que possuíam baixos índices de escolaridade e renda, e se localizavam na região Norte e Nordeste, conseguem reeleger seu candidato. Nas eleições anteriores, Lula vencida com os votos dos grupos de base do PT, que são as centrais sindicais e o proletariado fabril, porém, em 2006, Lula vence com apoio das camadas mais pobres da população brasileira (FAUSTO, 2018, p. 378).

Mesmo com os rumores da oposição de que Lula fosse uma ameaça à democracia brasileira, seu governo se mantém dentro das “regras formais do jogo democrático” e não altera a Constituição de 1988 para concorrer a um terceiro mandato (FAUSTO, 2018, p. 380). A relação de Lula com a imprensa também sempre fora marcada por conflitos, especialmente com o episódio do mensalão e, assim, o governo manteve seu posicionamento de questionar a relação da imprensa com os compromissos democráticos. A sucessora de Lula, ministra-chefe da Casa Civil Dilma Rousseff, consegue se eleger em 2010, mesmo com o quadro de um Brasil dividido política e socialmente se mantendo desde as últimas eleições.

A breve análise do governo Lula permite identificar as contradições com o fomento de políticas sociais, especialmente àquelas direcionadas à Educação, à recuperação econômica e à conservação de tendências economicistas neoliberais que persistem desde o período do Regime Militar. A análise de Sérgio Fausto (2018) também contribui ao desassociar a tendência neoliberal de interesses partidários: o movimento em defesa da aproximação da Educação e das demandas econômicas se mostra mais complexo e abrangente, ficando acima de disputas políticas nacionais ou regionais.

2.2 Contexto Educacional e a Questão Pedagógica

O conhecimento sobre os períodos anteriores e contemporâneos à entrada das ideias neoliberais no país se mostra essencial para compreender as reformas da

Educação dentro de seu aspecto histórico e crítico. Não há como realizar análises sobre a figura dos professores, de acordo com a perspectiva crítica da Psicologia – ainda que dentro de documentos oficiais – sem estabelecer relações com o contexto histórico, político, social e cultural. É importante lembrar que este trabalho parte do pressuposto teórico de que os sujeitos existem enquanto sujeitos sociais, isto é, indivíduos que são formados a partir da sua relação com o espaço e os outros indivíduos que estão ao seu redor, saindo de concepções reducionistas e individualizadas na análise de sujeitos. Por este motivo é que recortes históricos ocupam uma parte significativa e central nesta pesquisa.

Seguindo a sequência de recorte histórico e também feito um panorama histórico sobre as ideias pedagógicas no Brasil desde o Período Militar até o início da década de 1990, a ideia é “historicizar” todos os elementos que irão compor esta análise sobre a figura dos professores nas reformas da Educação no Brasil, a partir de 1990. Após compreender as relações entre os contextos internacional e nacional e as reformas na Educação, ainda falta compreender melhor o contexto histórico dentro das relações Pedagógicas no Brasil. Para esta análise, se faz uso, como obra de referência, o livro “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, de Demerval Saviani (2013).

O objetivo deste subtítulo é apresentar as principais tendências pedagógicas do curto período da história do Brasil que vai, aproximadamente, da década de 1960 ao final dos anos 1980. Com Saviani (2013), a ideia é proporcionar ao leitor a percepção do que antecede a tendência neoliberal e discorrer sobre sua hipótese relacionada ao processo de resgate, revisão, reapropriação e ressignificação de conceitos, valores e ideias de propostas pedagógicas “de esquerda” (SAVIANI, 2013, p. 414) dos anos 1980, para servir aos propósitos econômicos impostos a partir da década de 1990. Saviani (2013) e autores como José Eustáquio Romã em “Paulo Freire, educador ou pensador do século XX?”, de 2002, partem da análise de documentos estruturais para o neoliberalismo na Educação, como o “Relatório Jacques Delors” e elementos como a Escola Cidadã, do Instituto Paulo Freire e a Escola Plural de Miguel Arroyo, para compor sua hipótese sobre a apropriação e ressignificação de elementos das “pedagogias de esquerda” dos anos 1980 para as propostas neoliberais de 1990. O conhecimento sobre esta percepção de Saviani permite a criação de referenciais teóricos importantes para a elaboração de categorias de análise fundamentais na leitura dos documentos oficiais.

2.2.1 A Pedagogia antes dos anos 1990

Durante os 21 anos em que o Regime Militar governou o país, a Educação teve como objetivo maior formar indivíduos para o mundo do trabalho, configurando o que Saviani (2013, p. 363) chama de “produtivismo” na Educação. O governo militar expandiu a tendência produtivista em diversas escolas do país, a partir da corrente pedagógica tecnicista como pedagogia oficial, como bem aponta Saviani (2013, p. 365). Nela, predominam pressupostos como a neutralidade científica, a primazia da razão, da eficiência e da operação em si. Há uma tentativa de “minimizar as interferências subjetivas” que pudesse ameaçar uma organização padronizada, racional e metódica das políticas educacionais (SAVIANI, 2013, pp.381-382). Saviani faz uma comparação com outros momentos da pedagogia no Brasil:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno uma posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam ao cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2013, p. 382).

Saviani (2013) procura mostrar os princípios da pedagogia tecnicista e seus limites, ao relacioná-la com outras correntes pedagógicas, explicitando os diferentes papéis que professores e alunos assumem diante da situação pedagógica. Ocorre o estabelecimento da relação direta entre a lógica da fábrica com o sistema de ensino: há uma compreensão da Educação enquanto instrumento mecânico, objetivo, metódico e racional. Saviani (2013, p. 383) define que “se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista, o que importa é aprender a fazer”; o que significa afirmar que, em contraposição a antigas funções atribuídas aos educadores, como na Escola Nova e na Educação “Tradicional”, no tecnicismo, o trabalho do professor e a relação professor-aluno são reduzidos ao ato prático e objetivo de reproduzir, imitar, agir e sem demandar nenhum tipo de reflexão ou

crítica. Na corrente pedagógica tecnicista, o papel do professor é de “técnico” imparcial, reproduzidor e difusor de maneiras de pensar e agir eficientes, racionais e objetivas – portanto, “legítimas”, pois, estariam de acordo com o contexto militarista na qual a sociedade brasileira estava imersa.

Há a aplicação de uma lógica fabril aos complexos processos e relações que envolvem o campo da Educação. Desde a segunda metade de 1970, o tecnicismo sofre críticas por parte das “tendências pedagógicas críticas” ou “de esquerda” (cujas críticas seguem como objeto de discussão no decorrer deste texto). Estas últimas chegam a “flexibilizar” o predomínio da pedagogia tecnicista, mas, não acaba com seu prestígio oficial, pois este irá perdurar até o fim da transição democrática (SAVIANI, 2013, p. 365).

Além das questões e limites vistos anteriormente, a pedagogia tecnicista ainda sofreria com um “cruzamento” de outras tendências pedagógicas, ainda presentes durante seu predomínio enquanto pedagogia oficial do governo militar. A pedagogia tecnicista teria surgido no momento que as instituições escolares estavam organizadas segundo o modelo da pedagogia tradicional e, ao mesmo tempo, a Escola Nova influenciava os educadores em seus cursos de formação. Nas palavras de Saviani (2013, p. 383), “a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas, bem como com a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso poder atrativo sobre os educadores”. Houve um encontro – ou confusão – de tendências pedagógicas oriundas de diferentes momentos históricos em um mesmo momento, levando a pedagogia tecnicista a “contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que, praticamente, inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2013, pp. 383-384).

a) Visão Crítico-Reprodutivista

Enquanto a pedagogia tecnicista vigorava principalmente entre 1970 e 1980, surgiram outras correntes pedagógicas que existiram concomitantemente ao tecnicismo: como a visão crítico-reprodutivista.

A visão crítico-reprodutivista está baseada nas concepções dos sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, dentre outros, que exerceram grande influência sobre os modos de se conceber os processos educacionais nas instituições escolares. Dando destaque às relações instituídas entre o professor e seus alunos, em seu papel socializador e reprodutor das relações sociais, esta visão permitiu o exame crítico das relações escolares e seus resultados. Dentro do cenário político e educacional brasileiro, a ideia era, justamente, “fazer a crítica da educação dominante, pondo em evidência as funções reais da política educacional que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial” (SAVIANI, 2013, p. 392).

Os termos utilizados para compor o nome da visão crítico-reprodutivista ajudam a compreender suas propostas e, conseqüentemente, a importância de suas contribuições em tendências críticas posteriores. O termo “tendência crítica” se refere às “teorias que a integram [e que] postulam não ser possível compreender a educação se não a partir dos seus condicionantes sociais” (SAVIANI, 2013, p. 393). Assim, Saviani (2013) afirma que o termo “crítico” relaciona a Educação às questões sociais, isto é, os problemas da Educação, e as manifestações educacionais estão relacionados às condições da estrutura socioeconômica. A outra parte do nome, o “reprodutivismo”, discorre sobre “suas análises [que] chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes” mediante a sua imposição via Educação, que recebeu, nas palavras de Bourdieu, a concepção de uma “violência simbólica” (SAVIANI, 2013, p. 393).

Resumidamente, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron propõem o conceito da “violência simbólica”, que seria a ação de impor a cultura dos grupos dominantes sobre as populações dominadas por meio da Ação Pedagógica (AP). Esta se exerce, segundo esses autores, através das relações pedagógicas dentro da instituição escolar, em suas formas de comunicação e construção de conhecimentos. Os professores impõem sentidos em forma de ações, não necessariamente conscientes aos seus alunos, por exemplo, como a imposição da normal culta como única forma legítima de comunicação. Ao examinar os processos escolares esses autores procuraram mostrar como a Escola está contribuindo para a

perpetuação das estruturas e das relações de dominação e imposição que caracterizam as relações sociais da sociedade. Assim, segundo Bourdieu e Passeron, o papel dos professores seria de autoridade pedagógica responsável pela Ação Pedagógica, isto é, são eles os reprodutores da violência simbólica, imposição de culturas oriundas de grupos dominantes aos grupos dominados.

Outra contribuição importante para compor a visão crítico-reprodutivista são as ideias de Louis Althusser em sua “teoria da Escola enquanto aparelho ideológico do Estado”. De forma sucinta, a teoria de Althusser “conclui que o aparelho ideológico de Estado escolar se converteu, no capitalismo, em aparelho ideológico dominante. Nessa condição, a escola tornou-se o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalistas” (SAVIANI, 2013, pp. 394-395). Christian Baudelot e Roger Establet afirmam que a função da Escola está na “inculcação da ideologia da burguesia” e no “recalcamento, a sujeição e disfarce da ideologia proletária” (SAVIANI, 2013, pp. 394-395). Nesta lógica, os professores seriam os representantes diretos do poder do Estado em sala de aula, tendo seu papel necessariamente atrelado aos interesses da burguesia (grupo no poder) e atuando enquanto reprodutores das relações sociais desiguais do capitalismo.

Estas contribuições inspiraram diversos intelectuais a direcionarem seu olhar para o sistema e a promover a denúncia de seus mecanismos de manutenção e perpetuação do sistema político, social e econômico vigente. Nas palavras de Saviani (2013):

Portanto, o mérito das tendências crítico-reprodutivistas foi dar sustentação teórica para a resistência ao autoritarismo, para a crítica à pedagogia tecnicista e para desmistificar a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face das relações sociais (SAVIANI, 2013, p. 395).

Assim, é aberta uma oportunidade de compreensão das questões pedagógicas dentro da visão mais crítica, que considera que as questões da sociedade e de outras instâncias como a política, a econômica e a cultural atravessam o ambiente escolar e atingem as próprias práticas e relações pedagógicas, fazendo frente a uma concepção mais simplista, homogênea e racional, como a concepção tecnicista. As tendências crítico-reprodutivistas desempenham um papel importante na constituição de perspectivas críticas, afinal, “suas análises constituíram-se em armas para fustigar a política educacional do

regime militar, que era uma política de ajustamento da escola, utilizada como instrumento de controle da sociedade visando perpetuar as relações de dominação vigentes” (SAVIANI, 2013, p. 395).

Saviani (2013) expõe os limites destas visões crítico-reprodutivistas ao abordar a aparente falta de alternativas apresentadas para levar às transformações das formas de dominação e reprodução social exercidas pela Escola, que reproduz em seu interior interesses do Estado excludente e autoritário (SAVIANI, 2013). Segundo ele, tais teorias não apontam para as orientações pedagógicas, para as práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas concretas, pois são teorias que se propõem a teorizar e não a propor práticas escolares.

É preciso, no entanto, considerar o fato de as teorias que Saviani (2013) chama de “visão crítico-reprodutivistas”, no âmbito da Educação, não apresentarem alternativas, isto é, não fornecem uma orientação pedagógica para a prática educativa e não pode ser considerado, em sentido próprio, como um problema. As teorias crítico-reprodutivistas não são pedagogias, em si, e não se debruçam sobre as práticas pedagógicas efetivamente realizadas nas instituições de ensino. O próprio Saviani (2013) compreende os limites das teorias de cunho sociológico que foram elaboradas por Bourdieu, Althusser e os outros pesquisadores ao apontar que “seu objetivo é, pois, compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização das práticas educativas”. Por este motivo é que Saviani classifica este tipo de análise como “teorias sobre a educação” – que discorrem sobre ela – e não como “teorias da educação” – que serão utilizadas por educadores e pesquisadores no chão da sala de aula (SAVIANI, 2013, p. 398). Em momento algum o autor diminui a importância destas teorias para a composição das ideias pedagógicas posteriores, tanto que afirma:

É preciso, no entanto, considerar o fato de as teorias que chamei de ‘crítico-reprodutivistas’ não apresentarem alternativas, isto é, não fornecem uma orientação pedagógica para a prática educativa, não pode ser considerado, em sentido próprio, como um limite, uma vez que jamais teve essa pretensão (SAVIANI, 2013, p. 398).

b) Pedagogias de Esquerda

Por volta de 1980, ainda de acordo com Saviani (2013), a persistência dos altos índices de fracasso escolar do alunado brasileiro e as sucessivas reformas que

não surtiram o efeito desejado levou à discussão sobre a necessidade de outras reformas e trouxe uma série de propostas e de expectativas, tanto em relação à Educação quanto a outras instâncias como na política e na economia. A década de 1980 fora denominada como “década perdida”, devido ao clima negativo ocasionado pela crise econômica brasileira e mundial, o fim do “socialismo real” e, ainda, às falhas nas projeções de instituições como a ONU para melhorar a situação de países pobres. Por outro lado, na perspectiva de Saviani (2013), especificamente nos assuntos educacionais no Brasil, este tempo foi muito rico, devido às oportunidades surgidas em se pensar reformas e novos rumos para a educação no Brasil após a abertura democrática. É nesse momento histórico que surgem as associações e, depois, os sindicatos, unindo professores e especialistas para pensar ações pedagógicas (SAVIANI, 2013). De forma geral, a preocupação dos educadores estava voltada para a necessidade da construção da escola pública de qualidade, enfatizando a importância de se repensar o significado político e social que a Escola deveria assumir (SAVIANI, 2013).

Passado o momento da denúncia da escola autoritária e excludente, “a preocupação principal passa a girar em torno da busca de propostas alternativas para encaminhar os problemas da educação brasileira em consonância com o processo de democratização, para além do regime autoritário.” (SAVIANI, 2013, p. 405). A falta de iniciativas do setor governamental – principalmente em nível federal e diante do cenário educacional diagnosticado pelas teorias crítico-reprodutivistas – motivou a articulação da sociedade civil. Este engajamento da sociedade se fortalece ainda mais com o reestabelecimento das eleições diretas para governadores e prefeitos, uma vez que agora são eleitos, portanto, grupos contrários aos militares e, assim, “a experiência desses municípios tornou-se referência para a busca de um modelo de administração democrático” (SAVIANI, 2013, p. 406). Nesse sentido, tem-se um cenário propício em 1980 para o surgimento de novas ideias, como descreve Saviani (2013):

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram

a década de 1980 como um momento privilegiado para a emersão de propostas pedagógicas contra hegemônicas (SAVIANI, 2013, p. 413).

As propostas pedagógicas que caracterizaram o período foram definidas pelo autor como “contra-hegemônicas” e, também, são conhecidas como “pedagogias de esquerda”. Estas propostas pedagógicas aglutinam uma série de correntes e pensamentos distintos, formando uma diversidade de propostas heterogêneas, que vão desde “liberais progressistas até radicais anarquistas” (SAVIANI, 2013, p. 414). A maior relação entre as linhas teóricas, que seguem apresentadas brevemente, está na tentativa de produzir propostas capazes de reorientar a prática educativa numa direção “transformadora”, isto é, que superasse as práticas pedagógicas “reprodutivistas”, conservadoras do *status quo*.

As “pedagogias da ‘educação popular’”, inspiradas nas ideias de Paulo Freire, ressurgem e passam a ser defensoras de uma “educação do povo e pelo povo” (SAVIANI, 2013, p. 415), isto é, se contrapondo à educação voltada para as elites, conforme fora denunciada pelos críticos-reprodutivistas, e sem vínculos com as instituições escolares concretas. Mas, neste momento, de forma distinta das ideias mais conhecidas de educação popular de Paulo Freire, não há referência às ideias de luta de classes, do conflito e suas repercussões ideológicas sobre a produção da ignorância popular. Esta proposta discorre, apenas, sobre uma concepção de “povo” a ser educado pela escola, sem entrar nos pormenores de sua condição social. Nesta concepção de pedagogia de “educação popular”, o professor exerce o papel de representante do grupo de pessoas, grupo este que não compõe a elite, ou seja, ele seria oriundo do mesmo grupo social ao qual ele proporcionará a educação “popular”.

De todo modo, há a valorização da autonomia dos movimentos populares, inclusive no sentido “à margem da estrutura escolar” (SAVIANI, 2013, p. 415); admite-se a existência do “saber do povo” diante da Escola e do Estado, abrindo a possibilidade de se constituir uma educação “libertadora”. O “libertador” está na transformação do espaço escolar enquanto lugar da “reprodução” para o lugar do “exercício da autonomia popular”, criando “espaços de expressão das ideias populares”, ou seja, são lugares em que o “saber popular” pode ser acolhido (SAVIANI, 2013, pp. 415-416). Dentro deste cenário, aos educadores caberia a função de promover autonomia, deixando de lado um papel pedagógico mais autoritário, oriundo das pedagogias tradicionais e buscando a formação de sujeitos

pensantes, críticos, e não meros “depositários” de informações e conhecimentos produzidos por outros.

Apesar das contribuições estruturais para a constituição de correntes pedagógicas críticas, é importante ressaltar a persistência da concepção de educação não igualitária ou adaptável, de acordo com o “público-alvo” do trabalho pedagógico, isto é, trata-se de saberes diferenciados: o saber popular diferente do saber dos grupos dominantes, por exemplo. Esta percepção sobre a Educação diferenciada estará presente em outras tendências pedagógicas, principalmente na que Saviani chama de “neonstrutivismo”.

Outra pedagogia de esquerda dos anos 1980 é a que Saviani (2013) chama de “Pedagogia da prática”, tendência com inspirações anarquistas e libertárias que, diferentemente da perspectiva pedagógica libertária, recorre ao conceito marxista de classes sociais e à crítica à desigualdade social como base teórica. Assim, o que se propõe é uma transformação das práticas e concepções pedagógicas orientadas por um olhar mais voltado para as questões da sociedade e os problemas sociais que a cercam, ao invés de focar na transmissão de conteúdos pedagógicos somente. Além destas propostas, a pedagogia da prática defende a existência da escola pública, juntamente com a reivindicação da igualdade de acesso e de permanência nas escolas, “organizadas com o mesmo padrão de qualidade” (SAVIANI, 2013, p. 415).

A proposta para os educadores é a de “assumir a direção do processo, deslocando-se do eixo da questão pedagógica do interior das relações entre professores, método e alunos para a prática social”, dando início à criação de novos métodos e processos que devem estar articulados com os interesses das camadas populares (SAVIANI, 2013, pp. 416-417). Há a ideia de trabalho conjunto entre professores e alunos criando novas formas de organização do trabalho pedagógico, como “produtores associados” das novas relações sociais e, conseqüentemente, das funções pedagógicas. Assim, para a pedagogia da prática, o papel do professor está no estabelecimento de um vínculo entre a prática pedagógica e a prática social que pode ser criado também em atuação conjunta com os alunos, portanto, relativizando a hierarquia entre “detentores do conhecimento”, os professores, e alunos.

Saviani (2013) também apresenta a “Pedagogia crítico-social dos conteúdos” como parte das pedagogias de esquerda dos anos 1980. Esta tem como seu principal representante Carlos Libâneo, autor que se inspira também no marxismo para discutir a importância estrutural dos conteúdos, como elementos centrais na

definição de propostas pedagógicas. A importância destes conteúdos estaria na oportunidade de relação que se estabelece entre os conteúdos ditos universais – isto é, constituídos a partir de um “patrimônio comum da humanidade” – e os conteúdos oriundos das realidades sociais dos alunos (SAVIANI, 2013, p. 419). Nesta lógica, cabe ao professor a função de criar o vínculo entre os conteúdos universais e os saberes dos próprios alunos no processo educativo, fazendo com que os alunos consigam superar uma experiência cotidiana, ao trabalhar com base nas diferentes realidades concretas. Para Libâneo, nas palavras de Saviani (2013, p. 419), “o papel primordial da escola é difundir os conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais”. O trabalho pedagógico consiste, portanto, na inculcação desses conhecimentos universais, permitindo a continuidade do aprendizado dos alunos, porém, determinando como ponto de partida o conhecimento prévio desses alunos (SAVIANI, 2013, pp. 419-420).

A pedagogia histórico-crítica tem o próprio Saviani como principal representante, que considera o livro “Escola e Democracia”, de 1983, com o texto “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara” “manifesto” inicial deste movimento pedagógico (SAVIANI, 2013, p. 420). A pedagogia histórico-crítica recorre à concepção marxista materialista e dialética para discutir e compreender as questões pedagógicas, além de contar com bases da psicologia histórico-cultural da “Escola de Vigotski” (SAVIANI, 2013, p. 420). Saviani (2013) explica que:

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (SAVIANI, 2013, p. 422).

A prática social não é colocada a partir de um viés acrítico, o que significa afirmar que existe a problematização destas práticas com um “espírito de investigação” que compõe esta proposta pedagógica, uma vez que esta última se propõe “explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital” (SAVIANI, 2013, p. 422). Dessa forma, é possível mencionar que a ação pedagógica, que deve ser exercida pelos professores e proposta pela pedagogia histórico-crítica parte da problematização da prática social, nas quais professores e alunos estão envolvidos.

Vale ressaltar que humanizar os alunos envolve a ideia de sujeitos e direitos, desenvolvimento da ética, da moral e da capacidade crítica, ou seja, trata-se da formação do indivíduo, a partir das conquistas históricas da sociedade e da sua humanização.

Apesar do otimismo no campo pedagógico, as pedagogias de esquerda não foram bem sucedidas nos anos seguintes. Estas experiências de pedagogias contra-hegemônicas não se concretizarão em projetos estruturantes de longo prazo, pois, segundo Saviani (2013, p. 407), “esbarraram em sérios obstáculos representados pelos interesses excludentes e pela tradição de descontinuidade que predominam na política educacional de nosso país.” A “ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado Consenso de Washington, promovendo-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo” na década de 1990 descaracteriza de vez o cenário antes propício para novas propostas pedagógicas (SAVIANI, 2013, p. 423).

c) Hipótese de Dermeval Saviani

A hipótese de Saviani é de que várias dessas ideias, que circularam no campo educacional nos anos 1980, ressurgiram no pensamento educacional posteriormente, devido a apropriações e ressignificações. Estes elementos podem ser identificados em textos mais atuais, revelando a permanência, mas, também, a transformação dessas ideias em textos mais recentes no contexto do neoliberalismo. Ideias como: - a aprendizagem que valoriza o conhecimento prévio dos alunos; - a função da escola enquanto instituição mediadora dos indivíduos com o meio social; - a valorização da autonomia dos movimentos populares; - a percepção de educações diferenciadas – “educação popular”, “educação burguesa” e o educador enquanto “conciliador das diferenças” e “elo” – entre o conhecimento prévio do aluno e os conhecimentos “universais” ; - a ideia de que o conhecimento e a aprendizagem não ocorrem apenas nas instituições educacionais, mas, em outros espaços como a cidade e ao longo de toda a vida dos sujeitos, entre outros; são questões que vão ressurgir nos discursos educacionais dos anos 1990 e 2000, principalmente nos projetos de reforma embasados em “novas” tendências pedagógicas, e suas razões econômicas e políticas. Ocorre uma apropriação destes conceitos à luz do novo momento político e econômico que segue analisado mais adiante.

Nesse sentido, Saviani (2013) caracteriza as últimas décadas como aquelas que inserem, no campo educacional e nas reformas, aspectos das pedagogias de esquerda, da pedagogia da libertação e dos movimentos pela educação popular em suas propostas, ou seja, ocorre um “consequente refluxo dos movimentos progressistas [que] refletiu-se, também, no grau de adesão às pedagogias contra hegemônicas” (SAVIANI, 2013, p. 423).

No caso da “pedagogia das práticas”, por exemplo, a concepção teórica sofre apropriações e ressignificações do contexto dos anos 1980, para o meio neoliberal dos anos 1990 e 2000 quando as concepções de Miguel Arroyo, apesar de suas raízes no materialismo histórico, são postas em prática em sua “Escola Plural” de Belo Horizonte e revelam a presença dos discursos reformistas e conservadores como a de “aprender a aprender”, “desenvolvimento de aprendizagens”, “aprender a fazer”, “aprender a ser”. É possível afirmar, portanto, que as propostas pedagógicas neoliberais se caracterizam por tentativas de aproximação entre as pedagogias de esquerda e o contexto neoliberal.

Para explicitar o comprometimento de expressões como “aprender a aprender” com ideais do neoliberalismo dos anos 1990, o Relatório de Jacques Delors – documento elaborado a pedido da UNESCO na Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI que, como é sabido, se tornou o documento orientador das reformas educacionais em países europeus, nos EUA e em toda a América Latina – por exemplo, apresenta, o referido documento, estas mesmas expressões ao propor reformas tidas como “necessárias”, a partir de um “diagnóstico planetário” referente à globalização, à interdependência entre os diversos países, aos problemas da exclusão e do desemprego, além de destacar a importância do conhecimento técnico (SAVIANI, 2013, p. 423).

De acordo com Saviani (2013), somente duas pedagogias de esquerda não foram reapropriadas, resistindo e acabaram não se integrando às tendências pedagógicas neoliberalistas: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. Carlos Libâneo continuou a produzir seus estudos na didática e na pedagogia, mas, não deu sequência aos seus trabalhos sobre a pedagogia dos conteúdos. Saviani afirma que a única tendência que “sobreviveu”, enquanto resistência e que não foi absorvida pelas propostas reformistas, foi, justamente, a pedagogia histórico-crítica. Para ele, esta “permaneceu atuante, ainda que na forma

de resistência à onda neoconservadora revestida de roupagem ultra-avançada em virtude do apelo ufanista às novas tecnologias” (SAVIANI, 2013, p. 424).

Quando se dá ênfase a estas tendências e movimentos “novos”, neste estudo, se recorre ao uso das aspas para sinalizar que estes últimos recebem nomenclaturas familiares, ou seja, já utilizadas em outros momentos históricos – como o liberalismo e o tecnicismo – mas, agora, contendo o prefixo “neo”, que se refere a uma nova “roupagem”, com as quais essas teorias, já conhecidas, ressurgem num contexto mais atual. Este resgate de termos ocorre porque, conforme visto há pouco, as reformas propostas no campo da educação iniciadas nos anos 1990 irão buscar concepções, conceitos e bases teóricas dentro das pedagogias de esquerda da década de 1980, embora, realizando uma reapropriação de parte dessas propostas pedagógicas, atribuindo novos significados a partir do revigoreamento de conceitos como o liberalismo e o tecnicismo.

2.2.2 Propostas Pedagógicas da Década de 1990: neoconstrutivismo, neotecnicismo e as concepções críticas

As reformas dos anos 1990 no Brasil assumem um caráter estritamente racional e administrativo, com a proposta de “modernizar” o funcionamento público, torná-lo mais “eficiente” e flexível; “os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas” (OLIVEIRA, 2000, p. 95-96 apud MICHELS, 2006, p. 411). Além disso, conforme discussões anteriores, as reformas estimulam as buscas por novas fontes de recursos para a Educação – como no meio privado – e pela aproximação entre a educação profissional e o setor produtivo, a fim de formar a mão de obra demandada por contexto neoliberal.

A instituição escolar – considerada a partir da sua estrutura, funcionamento e gestão – são considerados obsoletos e responsabilizados pelo fracasso na escolarização de milhares de crianças e jovens brasileiros. A permanência do fracasso escolar após o processo de democratização do acesso ao ensino público alimenta a ideia anterior de que é preciso renovar a instituição escolar tida como “atrasada”, fortalecendo a imagem de incompetência do Estado para gerir e administrar o ensino. Dessa forma, cria-se um foco na reforma da instituição escolar

partindo do pressuposto de seu despreparo para atender a modernização econômica e a disseminação das tecnologias de informação. Existe, assim, a necessidade de redefinição do papel da Educação e do próprio papel do Estado em relação à Educação; são colocados em xeque os modelos educacionais e a natureza dos vínculos entre as instituições educacionais e o Estado. Nas palavras da educadora Guiomar Mello, porta-voz das políticas reformistas da Educação no país:

Um exame rigoroso da situação do ensino fundamental no Brasil revela, hoje, que o acesso a esse ensino está praticamente universalizado. Nossas crianças chegam à escola. O problema é que, apesar de nela permanecerem por um período de tempo suficiente para terminar o ensino fundamental, devido a fatores internos à escola e não – como costuma afirmar o senso comum – por causa de suas condições materiais de vida, abandonam o curso antes de terminá-lo (MELLO, 2004, p. 42).

Portando, o pensamento hegemônico passa a defender a descentralização, a desregulamentação, a autonomia e a valorização das parcerias públicas e privadas, as Organizações Não Governamentais (ONG's) e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP's), com repercussões diretas para as ações da Educação. Soma-se a tudo isso se soma a ideia da diminuição do papel do Estado, a desregulamentação do mercado, a política do equilíbrio fiscal, a privatização dos serviços públicos, a autonomia e o predomínio das leis do mercado. Seria “o máximo do mercado e o mínimo de Estado” e “processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizando serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p 106.).

O discurso neoliberal sobre a falência da Educação Pública se sustenta a partir da lógica da ineficiência do Estado, “justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum” (SAVIANI, 2013, p. 428), e abrindo espaço para a iniciativa privada. De acordo com Guiomar de Mello e Simon Schwartzman, a falta de recursos não seria o principal problema, haveria apenas uma “gestão ineficiente desses recursos”:

A primeira falsa prioridade é a de aumentar os gastos, como se este fosse a principal fonte de estrangulamento. Mais recursos seriam sempre bem-vindos, mas o país já gasta bastante em educação, em termos relativos; existem outras prioridades; e não é difícil demonstrar que gastamos mal.

Colocar mais recursos neste sistema, sem uma ideia clara das transformações e reformas de que a educação necessita, corre o risco de, simplesmente, colocar dinheiro bom em investimentos ruins, sem muita perspectiva de resultados. Nesta linha, é também equivocada como prioridade a necessidade de criar novas escolas. Com a cobertura se aproximando de 100% e a redução das taxas de fecundidade, muitos estados já começam a sofrer o problema inverso, de salas vazias. (SCHWARTZMAN, 2004 apud ZANARDINI, 2006, p. 106).

Diante do cenário caracterizado anteriormente, a figura dos professores vem sendo citada como parte crucial das propostas de reformas na educação. O papel estratégico que a Educação passou a ocupar no desenvolvimento das competências – compreendidas como indispensáveis a partir das transformações do sistema produtivo no contexto das economias globais – têm considerado os professores peças-chave na construção da sociedade do futuro (NÓVOA, 1999). É a ele que tem sido demandado operar uma reforma da educação e do ensino, ao promover a melhoria da qualidade do ensino e uma melhor preparação dos alunos para a sua inserção no mercado de trabalho (MELLO, 2004).

a) Novo Perfil de Trabalhador: Fordista X Toyotista

A fim de explicar, em maiores detalhes, as mudanças pelas quais a Educação deve passar, de acordo com a leitura do contexto neoliberal, Saviani (2013) conta que, após uma crise da sociedade capitalista, em 1970, houve uma transição do modo de produção fordista para o modo de produção do toyotismo.

O modelo fordista está baseado na “instalação de grandes fábricas com tecnologia pesada e de base fixa” (SAVIANI, 2013, p. 429), pressupondo a existência da estabilidade de emprego, a racionalização do trabalho, a produção em série dos mesmos produtos, a acumulação de grandes estoques e a produção para o consumo em massa. O toyotismo consiste na produção com tecnologia leve e flexível, operada por trabalhadores polivalentes que, contando com a não estabilidade de seus empregos, estão constantemente disputando seus cargos e “vestindo a camisa da empresa” elevando sempre ao máximo a sua produtividade. O modo de produção no toyotismo visa à produção de objetos diversificados e em pequena escala para atender a nichos específicos, dispensando a formação de grandes estoques, recorrendo ao método *just in time* (SAVIANI, 2013, p. 429).

A partir destas mudanças substanciais no “tipo” de trabalhador desejado pelo mercado, a Educação é chamada a preparar uma nova “leva” que coincida com este

novo perfil de trabalhador, que “pela exigência da flexibilidade, deveria ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática” (SAVIANI, 2013, p. 429). É essencial destacar que não cabe mais ao Estado assegurar esta antiga estabilidade do fordismo, conforme fora durante a tendência do “Estado de bem-estar social”:

Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do ‘status’ de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento no capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis (SAVIANI, 2013, p. 430).

b) Pedagogia da Exclusão

Assim, é possível compreender a lógica excludente na qual se baseia a nova ordem mundial, em que o pressuposto é que não há lugar para todos, por isso deve-se estimular a competitividade para “maximizar a produtividade” (SAVIANI, 2013, p. 431). Configura-se o que Saviani irá chamar de “pedagogia da exclusão”, em que a Educação serve para capacitar indivíduos e torná-los mais empregáveis, com objetivo de afastá-los – e não assegurá-los – da condição de excluídos.

Em seu texto intitulado de “Adeus à escola pública”, Pablo Gentili (2005) faz uma análise pessimista sobre o futuro do ensino público brasileiro, diante do fenômeno que ele denomina como “mercantilização” da Educação. Para ele, a sociedade neoliberal cria seus próprios mecanismos de expansão, como a ideia de meritocracia, por exemplo, que faz jus ao ideal competitivo neoliberal. Não há mais lugar para todos dentro da lógica atual do capital e o sistema pode muito bem crescer com esse processo de exclusão, uma vez que o discurso competitivo legitima que os “melhores” sejam absorvidos pelo mercado, enquanto outros (“piores”, “incompetentes”...) ficarão à margem dele, configurando o crescimento excludente (SAVIANI, 2013, p. 431).

A pedagogia da exclusão contribui para consagrar as divisões sociais, esvaziando conceitos democráticos de igualdade e, ainda, criticando programas sociais que busquem alcançar direitos políticos e sociais que vão contra a lógica do esforço e mérito individual. A desigualdade no neoliberalismo é necessária e uma pré-condição à competição. A lógica neoliberal reserva ao indivíduo apenas a ideia

da “compensação social”, isto é, não cabe ao governo lidar com a desigualdade ou a falta de políticas públicas democráticas, mas, sim, os cidadãos é que precisariam se engajar e tornarem-se voluntários. A “esfera da caridade” ganha força e legitimidade. Pelo viés do voluntariado – de igrejas, organizações de moradores, organizações comunitárias e outros – é permitida a existência do que Gentili (2005) denomina de “justiça distributiva”.

c) Pedagogia das Competências

Dentro desta lógica, exposta por Saviani (2013) e Gentili (2005), ocorre uma apropriação do conhecimento como uma propriedade por uma minoria, que será usada, vendida e, de modo geral, proporcionará a exclusão daquele que não a possui. Significa citar que a Educação passa a tornar-se uma propriedade, que pode ser possuída materialmente, tornar-se um gerador de renda, uma espécie de “item” ou “competência” necessária para ajudar o indivíduo no mercado essencialmente competitivo. Nesse sentido, a educação se reduz a uma propriedade que potencializa o acesso ao mundo do trabalho, sendo compreendida como um investimento. Esta lógica é chamada por Saviani (2013) de “pedagogia das competências”.

Está formada uma lógica que responsabiliza o indivíduo por sua própria preparação para o mercado de trabalho, com o objetivo de não ser excluído – é preciso fazer os investimentos em Educação para melhorar seu “status” de empregabilidade – ignorando completamente a questão levantada anteriormente de que, independente do esforço individual, não haverá emprego para todos. Essa é à base da pedagogia da exclusão, a qual atribui culpa a ninguém mais do que ao próprio indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, responsabilizando-o por sua condição (SAVIANI, 2013, p. 431).

É curioso compreender como as tendências, dispositivos e discursos justificam a sociedade capitalista em que se está imerso: o processo de redução de problemas sociais aos indivíduos isolados é um instrumento muito eficaz ao tirar a responsabilidade de instituições e grupos dominantes e realocá-los na lógica individualizante, superficial. Essa lógica também é encontrada na relação da Psicologia com a Educação, já que neste campo persiste a reutilização de lógicas e bases teóricas que remetem a leituras clínicas e individuais da chamada “Psicologia

tradicional”, como ocorre no fenômeno do psicologismo da Educação, assunto que segue discutido posteriormente com base em Checchia (2015).

d) Neoconstrutivismo

Até este momento se discutiu acerca do termo “neoliberalismo” e seus desdobramentos sobre a Educação, contudo, ainda falta o esclarecimento sobre os termos “neoconstrutivismo” e “neotecnicismo” de Saviani (2013). O neoconstrutivismo remete às ideias construtivistas na forma de releituras, isto é, neste momento, não são discutidas as concepções construtivistas de Piaget e Vygotsky, mas, sim, algumas leituras desses autores – inclusive seguindo sentidos opostos às ideias originais. O termo “construtivismo” adquiriu uma amplitude e uma abrangência significativa no campo educacional, fazendo com que Saviani (2013) reconheça a necessidade de nomear as específicas interpretações e leituras do construtivismo, levando que o autor, além de usar o prefixo “neo”, ainda opte por chamar este fenômeno de “manifestação” de um construtivismo “reconfigurado” – principalmente pelo viés do neoliberalismo (SAVIANI, 2013, p. 436).

Saviani (2013) explica que, para os neoconstrutivistas e os construtivistas predomina a leitura de que o conhecimento está na ação e não somente na percepção, aspecto que explica a constituição do termo “construtivismo”, tendência que adquiriu bastante influência no campo da Educação na década de 1990 – conforme identificado na Iniciação Científica desta pesquisadora – e se tornou “referência seja para as reformas de ensino em vários países, seja para a orientação da prática escolar”. O construtivismo passou a “exercer grande força de sedução sobre os formuladores de políticas educativas, sobre os pedagogos e sobre grande parte dos professores” (SAVIANI, 2013, p. 435).

Os enfoques cognitivos ganharam bastante espaço no meio pedagógico porque, de acordo com a leitura de Vygotsky, feita pelo educador César Coll (1994, p. 107), “a ideia de um ser humano relativamente fácil de moldar e dirigir a partir do exterior foi progressivamente substituída pela ideia do ser humano que seleciona, assimila, processa, interpreta e confere significações aos estímulos e configurações de estímulos”. Neste trecho, Coll (1994) defende a falência de percepções sociológicas a respeito dos sujeitos – como nas teorias crítico-reprodutivistas – em detrimento da percepção destes enquanto seres únicos, independentes do meio e

“autossuficientes” gerando uma pedagogia, nas palavras de Coll (1994), “que situam na atividade autoestruturante do aluno, isto é, na atividade autoiniciada e, sobretudo, autodirigida, o ponto de partida necessário para uma verdadeira aprendizagem” (COLL, 1994, p. 107). É importante identificar a essência da proposta construtivista de Coll na compreensão da Educação enquanto fenômeno mais individual, com base na autoestruturação do aluno, sem desconsiderar completamente as interações pedagógicas (COLL, 1994, p. 108). A partir deste cenário, passa-se a compreender de que forma Coll e sua leitura neoconstrutivista entendem a construção do conhecimento e qual o papel do professor diante este processo.

e) Neoconstrutivismo e Piaget

Partindo do pressuposto de crescimento da influência neoconstrutivista no campo escolar, ocorre o predomínio da perspectiva de autoestruturação do aluno, na qual ele, em interação com o objeto do conhecimento, é que irá desenvolver-se. Trata-se de uma interpretação da psicologia genética de Piaget (1981), bem apresentada por Coll (2000) que compõe a tendência de compreender o processo de construção do conhecimento, a partir de estágios de desenvolvimento no qual somente o indivíduo, de forma isolada, pode se desenvolver de um estágio para o outro. As interações interpessoais e o ensino do professor para com o aluno, apenas podem vir a acelerar ou atrasar o desenvolvimento, mas, não é imprescindível ao aluno. Nas palavras de Piaget (1981):

Pode-se comprovar em seguida a sua importância, se levarmos em conta os estágios [...] são acelerados ou atrasados na metade de suas idades cronológicas, segundo o ambiente cultural e educativo. Porém, pelo simples fato que os estágios seguem a mesma ordem sequencial e qualquer ambiente, é o bastante para demonstrar que o ambiente social não pode explicá-las totalmente (PIAGET, 1981, p. 38 apud COLL, 2000, p. 94).

Dessa forma, na perspectiva de Piaget, segundo Coll (2000), o professor não interfere diretamente no processo de elaboração do conhecimento do aluno, mas pode funcionar como um eliciador das condições materiais para que os processos internos do aluno sejam acionados.

Dessa forma, a psicologia genética [de Piaget] entende o desenvolvimento e a aprendizagem como resultado da interação entre o indivíduo que conhece e o objeto do conhecimento; em vez disso, a questão básica, a partir da

educação escolar, consiste em saber como outras pessoas – os professores – podem exercer influência na construção de conhecimentos que o aluno executa, bem como atuar de mediador entre os alunos e os conteúdos suscetíveis de serem aprendidos (COLL, 2000, p. 97).

A referida citação evidencia a posição do professor de acordo com a leitura de Coll (2000) da obra de Piaget (1981): o professor não participa do processo de ensino e aprendizagem, ele apenas atua enquanto intermediário e “mediador” entre o aluno e o conhecimento. Para Coll, então, as práticas educativas são fatores secundários em relação ao desenvolvimento e, portanto, não determinante para tal (COLL, 2000, p. 97).

f) Neoconstrutivismo e Vygotsky

César Coll (1994; 2000) critica a perspectiva que atribui um papel muito secundário às intervenções pedagógicas no processo de construção do conhecimento. Para Coll, as relações interpessoais participam do processo de produção do conhecimento em um formato específico, que será mais introduzido a partir de sua leitura de Vygotsky.

A contribuição de Vygotsky, na concepção de Coll (2000, p. 100), se relaciona com a defesa “do caráter primogênito da dimensão social e cultural da consciência e o caráter derivado e secundário da sua dimensão individual”. Neste momento, Coll expõe o comprometimento da Psicologia da Educação de Vygotsky com a concepção crítica e social, ao invés da análise crítica e individualista, defendendo que a “relação do ser humano com o meio sempre é uma relação ativa e transformadora” (COLL, 2000, p. 100). Partindo desse pressuposto, existem instrumentos intermediários que permitem a relação dos sujeitos com o meio e a estes instrumentos Vygotsky chamaria de signos. Estes signos teriam a capacidade de “modificar a mente” com estímulos, ordenamentos, reformulações e outras ações que façam com que os indivíduos “possam regular a sua conduta de maneira ativa e consciente em função do significado que o mesmo confere aos signos, e não simplesmente como uma resposta passiva e direta aos estímulos físicos exteriores” (COLL, 2000, p. 101). Assim, os sistemas de signos são chamados por Coll de “estímulos artificiais” e têm sua origem necessariamente relacionada ao meio social. Então, de forma resumida:

De Vygotsky deriva-se a seguinte conclusão: se os processos psicológicos superiores típicos da espécie humana se constituem como tal graças à mediação semiótica – a mediação com a ajuda do uso de signos – e se esses signos são de natureza e origem social e cultural, os processos psicológicos superiores serão processos de natureza e origem social e cultural (COLL, 2000, p. 101).

Coll (2000, p. 104) afirma que Vygotsky entende o desenvolvimento como “um processo unitário e global” no qual “os fatores biológicos e sociais e culturais se encontram articulados em uma relação complexa de autêntica interação mútua”, mostrando uma diferença para com sua leitura de Piaget (1981) que argumentava em favor da lógica “biologizante” como mais estrutural do que a lógica social das interações pedagógicas.

No campo da Educação, para Coll (2000), Vygotsky compreende o desenvolvimento considerando o meio social em sua forma ativa, isto é, os sujeitos não atuam de forma passiva perante nosso desenvolvimento, muito pelo contrário, os sujeitos ao nosso redor são, justamente, “agentes ativos de desenvolvimento” (COLL, 2000, p. 109). Para Vygotsky, nas palavras de Coll, “a aprendizagem – o ensino – seria uma condição necessária, um motor essencial ao desenvolvimento; não algo externo e posterior ao desenvolvimento – tampouco parecido – mas, uma condição prévia ao processo de desenvolvimento” (COLL, 2000, p. 104).

Nesta interpretação de Vygotsky, a função da Educação é de “gerar e criar desenvolvimento” apoiando-se no conhecimento prévio que os alunos possuem para “facilitar a construção de novas aprendizagens e de novas capacidades” (COLL, 2000, p. 114), criando as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Estas últimas são as lacunas no desenvolvimento potencial nas quais os sujeitos, em interação com o meio social e cultural, podem preencher, avançando perante o conhecimento já adquirido pelo aluno. A interação social interfere diretamente no desenvolvimento dos indivíduos fazendo-os avançar seus próprios limites. O ponto central para Coll (2000) está na qualidade dessas interações, que, como afirmado anteriormente, afinal, não é qualquer interação pedagógica que proporciona o desenvolvimento.

Coll (2000) propõe duas formas de interações educativas consideradas relevantes para contribuir na “transformação da educação em desenvolvimento”: a noção de interação associada à metáfora do “andaime” e a interação com a ideia da “participação orientada”.

A primeira interação de acordo com a metáfora do “andaime” consiste na

atribuição de responsabilidades para os alunos perante a atividade – mesmo que de forma reduzida e parcial – e, ao mesmo tempo, oferecer “ajudas e suportes no nível de competência do aprendiz”. Depois, com o tempo, o ideal é que essa ajuda seja reduzida “à medida que o aluno for adquirindo novos graus de autonomia”, até desaparecer por completo esse auxílio e o aluno seja independente (COLL, 2000, p. 115). A segunda interação, da “participação orientada”, serve enquanto “ponte entre as habilidades ou informações familiares para a criança – ou aprendiz – e as habilidades ou informações necessárias para resolver novos problemas que lhe são apresentados”, isto é, a interação alunos e professores sendo estes últimos os que irão conectar os alunos e seu conhecimento ao desconhecido, ao novo. A “participação orientada” ainda “oferece uma estrutura para organizar os processos de resolução de problemas”, a transferência de responsabilidade progressiva na resolução dos problemas e o estímulo à participação ativa da criança nesses processos, com a “insistência na proposta conjunta do adulto e da criança”, como uma “gestão compartilhada” (COLL, 2000, p. 116).

Estas são as duas sugestões de interação entre alunos e professores sugerida por César Coll (2000) para proporcionar o desenvolvimento na Educação. Dessa forma, tem-se a proposta de um professor que funcione enquanto suporte de seus alunos, aparentemente fora do processo de aprendizagem, que ocorre entre o aluno e o objeto de conhecimento. Mesmo Vygotsky trazendo a importância do meio social e cultural para a ideia de desenvolvimento, as interações pedagógicas ocupam um espaço que não se insere na concepção de aprendizagem. Para Coll (1994), os processos escolares são compostos por três “vértices”: o aluno, que está “levando a cabo uma aprendizagem”, o objeto ou objetos de conhecimento e o professor “que age, isto é, que ensina, com a finalidade de favorecer a aprendizagem dos alunos” (COLL, 1994, p. 110). O autor, portanto, considera os professores enquanto parte do processo de aprendizagem, porém, exercendo um papel específico como:

[...] Encarregado de planejar sistematicamente esses ‘encontros’ [entre o aluno e o objeto de conhecimento], aparece como verdadeiro mediador e determina, com suas intervenções, que as tarefas de aprendizagem ofereçam uma maior ou menor margem para a atividade autoestruturante do aluno (COLL, 1994, p. 110).

É interessante ressaltar na perspectiva neoconstrutivista de Coll (1994) a

marginalização do professor perante o processo “autoestruturante” do aluno, isto é, o professor assume neste cenário neoliberal de Educação o papel de “mediador”, “assistente”, “orientador”, entre outras denominações que deixam muito clara a ideia de não participação direta dos professores no desenvolvimento e no processo de aprendizagem. Não ocorre um simples ressurgimento de teorias antigas da Psicologia Escolar que desconsideram as influências do meio, afinal, Coll insiste na importância das relações interpessoais ao afirmar que “a atividade do aluno que está na base do processo de construção do conhecimento está inscrita de fato no domínio da interação ou interatividade professor/aluno”. A preocupação do autor está nos “contextos de interação [que] diferem de modo substancial quanto à capacidade de impulsionar a atividade autoestruturante do aluno” (COLL, 1994, p. 116).

Com relação às melhores formas de interação entre professores e alunos, Coll (1994) procura não ser muito direto e objetivo. Ele sugere alguns modelos de interação – como no “andaime” e da “participação orientada” (COLL, 2000, pp. 115-116), contudo, afirma que as pesquisas que usa como referencial teórico para abordar as formas mais apropriadas de relação entre adultos e crianças no processo de desenvolvimento – Bruner (1983), Wood (1980), Kaye (1982), entre outros – discorrem sobre a interação entre adultos e crianças em seus primeiros anos de vida. Neste momento, Coll (1994) afirma que não há pesquisa suficiente para sustentar teorias sobre os anos mais avançados da idade escolar e não há como criar “paralelos diretos”, pois, “as pautas interativas mediante as quais o adulto ‘apoia’ ou ‘fornece andaimes’ aos sucessos dos alunos são provavelmente distintas e, com toda certeza, muito mais variadas que as pautas interativas mediante as quais a mãe faz o mesmo com o bebê” (COLL, 1994, p. 119). O autor chega a mencionar diretamente que “alcançamos, nesse ponto, um dos limites do nosso conhecimento sobre os mecanismos por meio dos quais a influência educacional é exercida”, ao entrar na discussão mais detalhada sobre como “guiar” as intervenções pedagógicas do professor “numa perspectiva construtivista” (COLL, 1994, p. 148).

Dessa forma, resumidamente, o cenário neoconstrutivista, traçado a partir das leituras de Coll (1994; 2000), parte do princípio construtivista de aprendizagem que reconhece a importância das relações entre os sujeitos no processo de desenvolvimento dos alunos, mas, com intervenções pedagógicas específicas e

pontuais. Estas intervenções, segundo a perspectiva de Coll, devem assumir um caráter muito mais “assistencial”, de “mediação” e “apoio” do que, propriamente, sendo uma parte estruturante do processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que esta recebe o nome de “atividade autoestruturante do aluno” (COLL, 1994, p. 110). O autor chega a sugerir alguns formatos mais específicos de intervenções dos professores para com seus alunos, contudo, ao mesmo tempo, expõe os limites de suas teorias em função de ser este um campo de investigação ainda pouco explorado. Estas seriam as principais características do neoconstrutivismo de Saviani.

Assim, pode ser levantada a hipótese de que tanto professores quanto as demais relações intersubjetivas assumem funções secundárias diante do desenvolvimento dos indivíduos. Nessas novas circunstâncias, o papel do professor é reduzido: não é a figura participante e atuante no processo de ensino e aprendizagem, mas passa a ser um mediador do conhecimento, ou um facilitador, que apenas auxilia seu aluno no desenvolvimento do conhecimento.

São essas as características da corrente de pensamento de Piaget e Vygotsky revistas e reinterpretadas por Coll (1994; 2000) que influenciam diretamente na formulação de políticas educacionais brasileiras, a partir das reformas neoliberais já discutidas anteriormente. A Educação passa por um processo de reforma guiado pelo ideal do desenvolvimento do conhecimento em processos cognitivos baseados em concepções iguais ou muito semelhantes às ideias expostas de Coll e outros seguidores do construtivismo atual – ou neoconstrutivismo.

g) Educação Diversificada

Parte destas novas perspectivas sobre a Educação também estão presentes na obra de Guiomar de Mello (2004), “O que trouxemos do século XX?”. Como discutido anteriormente, são determinados três grandes objetivos das reformas educacionais: eficiência, equidade e qualidade. Importante destacar a ausência da palavra “igualdade” nas propostas educacionais de Mello (2004) e, em seu lugar, a autora usa o termo “equidade”. A substituição destes sugere o reconhecimento e a incorporação das desigualdades, colocando o ideal de superação desta e a busca por igualdade dentro do cenário educacional na esfera da utopia.

As desigualdades são compreendidas enquanto insuperáveis, mostrando a concordância entre algumas linhas de propostas educacionais e a ideia neoliberal de “desigualdade inerente ao sistema capitalista”, ou seja, não haveria espaço para todos dentro do crescimento excludente, inerente ao sistema econômico do capital – que justifica o estímulo à competitividade e à ideia de meritocracia, conforme discutido anteriormente. A ideia: “tratar desigualmente os desiguais para que todos cheguem a patamares comuns é um princípio que está posto desde o início dessas reformas” (MELLO, 2004, p. 17).

Existe o risco de afirmações neste sentido estarem alimentando discursos que argumentam em prol de uma educação diferenciada, isto é, pautada pela desigualdade instituída, processo que pode surgir sob o viés da “diversificação dos projetos institucionais e processos pedagógicos mais sensíveis às necessidades de populações heterogêneas” (MELLO, 2004, p. 17). Existe o risco, portanto, de haver uma legitimação da educação desigual em que não há mais como meta a Educação comum e de qualidade para todos, pois são propostos diferentes formatos de Educação, “adaptadas” para seu “público-alvo”: ora para as classes populares, ora para as elites, ora para a população rural ou, ainda, para alunos com as mais diversas manifestações de diferenças prejudiciais, “atrasos” e diagnósticos psicossociais.

No momento em que se democratiza a escola, no momento em que ela se universaliza e deve incorporar toda heterogeneidade, toda a diversidade que caracteriza o povo brasileiro, já não é possível uma escola única (MELLO, 2004, p. 57).

Na citação, Mello (2004) afirma que nos últimos anos a democratização do ensino público, isto é, a entrada maciça das massas populares dentro de um ensino público – até então elitista – expõe questões e fragilidades na Educação do país. O discurso que defende as reformas educacionais argumenta em prol, justamente, da necessidade deste “ajuste” das escolas diante da democratização e da diversidade de alunos que ingressam no ensino público. Além deste argumento, outros elementos que legitimam a defesa das reformas são os inúmeros dados a respeito dos problemas educacionais do país como o PISA, índice de evasão, taxa de atraso escolar, entre outros. Tanto a exposição ao fracasso escolar – que permanece mesmo com a abertura das escolas públicas – quanto os péssimos desempenhos brasileiros nos índices relacionados à Educação pode proporcionar o contexto

esperado pelos reformistas neoliberais.

h) Neotecnicismo

Mello (2004) sugere, entre outros aspectos, aceitar que iniciativas não governamentais façam parte das políticas educacionais, como de ONG's e OSCIP's, somando esforços para as demandas do campo que, ainda, "criam métodos de trabalho, formatos institucionais e atitudes diante da educação que poderão ser incorporados pelo setor governamental, contribuindo para sua diversificação" (MELLO, 2004, p. 16). Isso significa afirmar que há uma proposta de diminuição da atuação do Estado em ofertar o ensino público gratuito e, em contrapartida, são oferecidas "alternativas" para suprir os desfalques do governo, conforme discutido anteriormente, como a iniciativa privada.

É importante ressaltar, entretanto, que as propostas neoliberalistas não se propõem a acabar com o Estado. Este último, legítimo principalmente devido ao monopólio do uso da força, usa desse papel que lhe é atribuído para atuar na proteção do mercado. O Estado não pode ser débil, afinal, ele atua na legitimação, na projeção e na operação de suas intervenções pró-capital (GENTILI, 2005). Pelo contrário, há uma redefinição do papel do Estado quando este se torna cada vez menos presente, conforme discutido, diluindo suas funções entre entidades privadas e comunitárias, contudo, vale lembrar que cabe a ele a realização das avaliações, agora reformuladas com caráter formativo e diagnóstico, não mais classificativas, e que possibilitem as intervenções pedagógicas (SAVIANI, 2013, p. 439). Este processo é chamado por Saviani de neotecnicismo, pois "o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados" (SAVIANI, 2013, p. 439), isto é, a avaliação é o maior objetivo, porque é esta que irá garantir a eficiência e a produtividade. Trata-se de uma "pedagogia corporativa" que busca "qualidade total" na Educação:

Com a projeção do toyotismo para a condição de método universal do incremento ao capitalismo em nível mundial, surgem tentativas de transpor o conceito de 'qualidade total' do âmbito das empresas para as escolas. Com a mencionada transposição, manifestou-se a tendência de considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviços, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são os

produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem aos seus clientes (SAVIANI, 2013, p. 440).

i) Professores, Alunos e o “Aprender a Aprender”

Dentro desta lógica, justifica-se, mais uma vez, a importância dos professores, principais responsáveis pelas intervenções pedagógicas e, portanto, responsáveis pelo “produto” da pedagogia corporativa e que são apontados como um dos problemas da Educação no país, uma vez que são, em sua grande maioria, mal formados e com dificuldades para “assimilar inovações” (MELLO, 2004, p. 24). Segundo Mello (2004), é preciso que a formação dos professores seja voltada para a prática em sala de aula, aspecto negligenciado pelos cursos de graduação regulares.

Esses professores desqualificados, de acordo com os parâmetros dessa nova reforma, terão novas funções em sala de aula, conforme pressupõe as teorias cognitivas de Coll (1994; 2000) baseadas em Piaget e Vygotsky analisadas anteriormente. O professor não será mais a única fonte de acesso do aluno para o conhecimento – por existirem outros meios de se obter informações como a internet, livros e afins – portanto, passará a assumir o papel de “facilitador” e “mediador” do desenvolvimento dos alunos, sendo responsável pela avaliação desses processos, embora, sempre levando em consideração o protagonismo dos alunos. Mais uma vez, o neotecnicismo se faz presente com os professores assumindo também a função de regulação e de avaliação do processo de aprendizagem dos alunos, deixando a responsabilidade sobre os processos para dar lugar ao foco nos resultados.

Conforme analisado nas discussões sobre Piaget e Vygotsky, o aluno passa a ser o centro das atenções, enquanto o professor é bombardeado com críticas e sofre com o reducionismo de seu trabalho. A partir desta perspectiva, os professores são “coadjuvantes”; orientadores que têm a função de proporcionar situações de aprendizado e, ao mesmo tempo, atuando ao tempo todo, como aprendizes graças ao lema “aprender a aprender”.

O perfil de formação dos alunos também é adaptado à nova realidade neoliberal, pois, com as reformas tem-se o objetivo de “formar mão-de-obra qualificada para o novo perfil de produção, no qual a inteligência, o conhecimento, a solução de problemas, a capacidade de selecionar e processar informações e a

autonomia todos fundamentais” (MELLO, 2004, p. 27) Dessa forma, o tipo de formação que aparece na reforma educacional está totalmente de acordo com as propostas oriundas do “toyotismo” analisado por Saviani (2013, p. 440), sobre o trabalhador flexível e polivalente, necessário dentro do contexto neoliberal.

A formação dos sujeitos com estas características está relacionada também ao lema “aprender a aprender” dentro do contexto neoconstrutivista, que:

Desloca o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade [...] o mais importante não é ensinar ou aprender algo [...]. O importante é aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimento, a lidar com situações novas (SAVIANI, 2013, p. 431).

Afirmar que o trabalhador precisa sempre “aprender a aprender” significa citar que este último precisa de atualizações constantes, adaptabilidade, para constantemente ampliar suas chances de empregabilidade adquirindo competências e tornando-se mais competitivo. Os valores predominantes no meio educacional passam a ser a competição, o individualismo e a fragmentação. As competências desejáveis no sistema de ensino se tornaram aquelas ansiadas por empresários, aquilo que o mercado precisa (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Até agora, neste trabalho, o tema do neoliberalismo foi abordado historicamente a partir de duas perspectivas: internacional e nacional, que compõem respectivamente o capítulo um e o capítulo dois deste trabalho. Dentro deste último capítulo há uma divisão em subtítulos que têm como objetivo aprofundar mais a discussão acerca do neoliberalismo no Brasil partindo da perspectiva histórica política, econômica e social do país, enquanto o outro subtítulo se dedica mais às questões históricas associadas ao campo da Pedagogia. Dessa forma, com a leitura dos dois capítulos iniciais deste trabalho, já foi possível criar um repertório histórico importante sobre o neoliberalismo e suas relações com a Educação no país, desde o período da Ditadura Militar, década de 1960, chegando até mesmo ao governo Lula, por volta de 2008.

A fim de deixar mais completa esta trama de questões acerca do neoliberalismo na Educação, o terceiro capítulo tem por objetivo realizar o último panorama histórico, agora sobre a área da Psicologia em sua relação com a Educação. A contribuição da Psicologia para este trabalho está, em linhas gerais, na construção de sua perspectiva crítica sobre as pesquisas científicas e sobre os

sujeitos na sua relação com o todo. É a Psicologia em perspectiva crítica que passa a avaliar e considerar a ideologia por trás da ciência dentro de suas análises. E mais, é esta perspectiva da Psicologia que tece críticas à análise de sujeitos isolados, sem considerar suas relações, seus espaços, enfim, seu papel social. Além da importância em investigar as forças ideológicas que existem por trás das ciências e de considerar os sujeitos na sua relação com a sociedade, outro elemento que justifica a presença da Psicologia crítica neste trabalho é seu comprometimento com a superação da sociedade desigual e das injustiças sociais.

3 RELAÇÃO DA PSICOLOGIA COM A EDUCAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO

O campo da Psicologia passou por uma série de transformações ao longo dos anos, interessando especialmente neste estudo as mudanças que ocorreram a partir da década de 1990. Isto porque a contribuição da Psicologia para este trabalho se dá em sua perspectiva crítica, elaborada entre as décadas de 1980 e 1990. Neste momento, a Psicologia deixa a análise voltada apenas aos indivíduos e passa a compreendê-los na sua relação com a sociedade, considerando seu lugar social. É justamente este referencial teórico sobre o papel dos professores perante a leitura de documentos oficiais, que propõe reformas na Educação, isto é, adota-se nesta pesquisa a concepção crítica da Psicologia que não reconhece os sujeitos e indivíduos por seus papéis, mas como sujeitos sociais, temporais e históricos.

Nesse contexto, o professor e seu papel não cabem em simples análises deste sujeito isolado, pois este se constitui em sua relação com outros sujeitos (alunos, professores, coordenadores, diretores, comunidade etc.) e as instituições (escola, bairro, cidade etc.). Desta forma, este trabalho discorre sobre o perfil e o papel docente atribuídos em documentos oficiais que propõem reformas na Educação e procuram relacioná-los ou, ainda, questionar este perfil do professor em análise, com a perspectiva crítica da Psicologia, que relativiza e problematiza a

análise de sujeitos abstratos.

Os estudos que têm se dedicado à história da Psicologia - como Patto (2015) e Antunes (2017) revelam que sua relação com a Educação tem início, de fato, com perspectivas individuais e isoladas dos sujeitos e dos contextos – histórico, social, político e econômico – em que estão inseridos e no qual lhes é demandado ocuparem determinados lugares e funções sociais na formação dos indivíduos.

Uma longa tradição de estudos em Psicologia na sua interface com a Educação revela, por exemplo, que durante um longo período os problemas de escolarização da grande maioria do alunado brasileiro foram vistos como de natureza individual, seja do aluno, seja do professor, desconsiderando elementos estruturais como a sociedade, a economia ou a política. Leituras mais tradicionais das contribuições da psicologia à Educação têm sido submetidas a novas análises e reflexões, que passaram a dar ênfase ao exame da função social que ela passou a ocupar na sociedade, permitindo a “ampliação da compreensão dos problemas humanos” (ANTUNES, 2017, p. 9) em uma perspectiva crítica. Uma releitura das contribuições da Psicologia à educação em seu viés crítico, aliada à valorização do entendimento dos processos históricos, enquanto parte estruturante de teorias e práticas, segundo Antunes (2017) indica que os aspectos sociais e sua participação na constituição dos sujeitos têm sido reduzidos e simplificados à atribuição de problemas individuais como distúrbios mentais, problemas psíquicos, famílias desestruturadas, carências de estímulo, entre outros. A visão do professor como responsável pelos problemas do ensino não escapou dessa visão tradicional e simplificada e foi objeto também de revisão nessa perspectiva mais crítica. É o que se pretende mostrar ao longo deste capítulo.

A contribuição da Psicologia para este trabalho consiste, de forma sucinta, na compreensão dos sujeitos, enxergando-os enquanto sujeitos sociais, complexos e atravessados por elementos oriundos do meio em que estão inseridos. Isto significa que não é mais possível enxergar o professor e seu trabalho formativo de modo desvinculado de seu contexto, suas histórias, ou seja, das contribuições que a Psicologia Crítica tem trazido para o campo da Educação. Esta última permitiu a superação dos limites da visão centrada apenas no indivíduo e suas características psíquicas, agora compreendidas como indissociáveis do contexto, das condições sociais, das histórias e da sociedade. A proposta é superar os limites de abstrações, preconceitos ou reducionismos que venham a comprometer a possibilidade de

entendimento das complexas questões presentes no contexto educacional. A fim de abarcar mais densamente as características e as contribuições da Psicologia Crítica para o papel do professor é que destina-se uma parte deste trabalho para a contextualização histórica desta área da Psicologia.

3.1 Um breve histórico da Psicologia e suas contribuições para a Educação

De acordo com Figueiredo e De Santi (2008), no livro “Psicologia, uma nova introdução”, as origens históricas da Psicologia no mundo já revelam a que ou a quem esta área do conhecimento iria servir. O “nascimento” das ideias psicológicas (ou de uma ideia da natureza psíquica dos indivíduos) remete ao período da Baixa Idade Média, momento em que o poder da Igreja Católica diminui e abre espaço para a manifestação das liberdades individuais, ou menos relacionadas à ideia religiosa de grupos com funções sociais formadas a partir das vontades divinas. O Renascimento Cultural traz novos valores e concepções como o enaltecimento do indivíduo, a produção do conhecimento, o empirismo, entre outros e coloca em questão alguns temas religiosos e católicos. A verdade passa da concepção de absoluta e única para uma verdade subjetiva e individual. Esta experiência da crença na singularidade dos indivíduos é chamada de “subjetividade privatizada” (FIGUEIREDO; DE SANTI, 2008, p. 48), embasada na ideia de indivíduos livres, singulares e únicos, oriunda das influências do Liberalismo e do Romantismo dos séculos XVIII.

Porém, com a entrada do sistema econômico mercantil e o início da industrialização, a então conquista da tal liberdade começa a ser questionada: o individualismo e a defesa dos interesses particulares levam à constituição de uma sociedade em constante conflito, diferente da fraternidade entre os grupos sociais que havia no período medieval. Estes elementos compõem a “crise da subjetividade privatizada” (FIGUEIREDO; DE SANTI, 2008, p. 48).

A subjetividade privada entra em crise quando se descobre que a liberdade e a diferença são, em grande medida, ilusões, quando se descobre a presença forte, mas sempre disfarçada das Disciplinas e todas as esferas da vida, inclusive nas mais íntimas e profundas. A crença de que a fraternidade seria possível, ainda que todos defendessem seus interesses particulares não sobreviveu por muito tempo. Os interesses particulares levaram a conflitos; a liberdade para cada um tratar de seu negócio

desencadeou crises, lutas, guerras (FIGUEIREDO; DE SANTI, 2008, pp. 49-50).

Na forma de reação, “os trabalhadores no século XIX foram aos poucos descobrindo que se defenderiam melhor unidos em sindicatos e partidos do que sozinhos” e, com o objetivo de manter a ordem no sistema social e defender os “interesses dos produtores de uma nação contra as outras”, surgem outras instituições como o Estado, a administração pública e a burocracia, a fim de organizar os interesses individuais (FIGUEIREDO; DE SANTI, 2008, p. 50). O Estado atua enquanto órgão regulador dos interesses individuais e, neste momento, passa a contar com a Psicologia como aliada para “padroniza-lo [o sujeito] segundo uma disciplina, normatizá-lo, colocá-lo, enfim, a serviço da ordem social” (FIGUEIREDO; DE SANTI, 2008, p. 51), ou seja, analisar os sujeitos a fim de adequá-los ao todo. A crise da subjetividade privatizada é que teria criado o “campo fértil” para o crescimento da demanda pelo “ajustamento” dos indivíduos e, conseqüentemente, dando espaço e legitimidade para a Psicologia cumprir este papel de padronizar e exercer o “controle científico do comportamento individual” (FIGUEIREDO; DE SANTI, 2008, p. 53).

Portanto, há uma relação de cumplicidade entre o grupo dominante e a Psicologia que caracteriza o surgimento da própria Psicologia na história Ocidental e seu papel de ciência no domínio da formação dos indivíduos. A contribuição de Figueiredo e De Santi (2008) traz a referência histórica das funções sociais da Psicologia, bem como aponta para as dificuldades de romper com esta lógica histórica tão instituída e consolidada.

3.2 A Trajetória da Psicologia no Brasil e sua relação com a Educação

A leitura histórica sobre o campo da Psicologia e sua relação com a Educação no Brasil tem como referencial teórico a obra de Mitsuko Antunes (2017) chamada “A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição”. A pesquisadora já aborda na introdução de seu trabalho a importância da análise histórica para a pesquisa em Psicologia, afirmando:

A compreensão do processo de construção histórica de uma área de conhecimento é tão imprescindível quanto o conteúdo de suas teorias e o

domínio de suas técnicas que, tomados atemporalmente, são meros fragmentos de uma totalidade que não se consegue efetivamente apreender (ANTUNES, 2017, p. 9).

a) O Brasil Colonial

Para Antunes (2017), o nascimento da Psicologia no Brasil tem suas raízes ainda no período colonial, momento em que já havia, segundo a autora, preocupações com os chamados “fenômenos psicológicos”, sendo estes ainda necessariamente atrelados a outras áreas do conhecimento, como a Teologia, a Medicina e a Pedagogia (ANTUNES, 2017, p. 17). Já neste período, não há como desvincular os interesses de um grupo dominante – o interesse das metrópoles – e o pensamento psicológico. No caso da Educação, prevalecia a ideia de estímulo à Educação enquanto saber psicológico para difundir a ideologia dominante, com objetivo de organizar e estabelecer uma empresa colonial. Desde os primórdios da história da Psicologia é possível identificar os laços desta área do conhecimento e os interesses dominantes do período vigente. Esta relação torna a aparecer em outros momentos da história do país e sob novas roupagens, conforme apresentado mais adiante.

Durante o período Joanino, em 1808, surgem as primeiras instituições de ensino superior no país com a ideia de formar profissionais praticamente inexistentes na colônia portuguesa, pois, até então, os filhos de famílias abastadas iam para a Europa, principalmente Portugal, para cursar o ensino superior, mas sem dar ênfase à produção de conhecimento naquele momento. O ensino básico era realizado por meio de aulas particulares. Assim, a figura do professor ou da instituição de ensino é ainda ou praticamente inexistente ou tende a se alocar do espectro da iniciativa privada e seus privilégios. Este quadro se mantém até o momento da independência do Brasil com relação a Portugal em 1822, em que surgem novas demandas oriundas de ideias como a “busca por uma ‘identidade nacional’”, a preocupação com a saúde e a educação de sua população agora autônoma (ANTUNES, 2017, p. 32).

b) Brasil Independente – Século XIX

Segundo Antunes (2017), a Psicologia adquire bastante espaço enquanto ciência que caminha para a autonomia, especialmente durante o século XIX em

função das precárias condições de saneamento e de saúde da população brasileira. Para a pesquisadora “é no bojo de tais fatos que tanto o pensamento psiquiátrico quanto o psicológico encontram fértil terreno para seus estudos e para a aplicação de conhecimentos” (ANTUNES, 2017, p. 41). Passado o momento de interdependência com Portugal e a Família Real – mesmo após a independência de 1822 – a ideia de progresso e industrialização surge enquanto novo horizonte para os países sob influência europeia ocidental. Dentro desta lógica, a preocupação com a “higienização e disciplinarização da sociedade” ganham força graças a tendências racistas como a hierarquia racial e a teoria da degenerescência, que defende a existência de “raças melhores” e “raças piores”, com mais tendência a manifestar doenças mentais ou outras degenerações por conta de uma inferioridade biológica (ANTUNES, 2017, p. 42).

A Psicologia aliada à Psiquiatria desempenha, na época, a função de exercer “um efetivo controle sobre as massas urbanas, com vistas à sua disciplinarização”, a partir do exercício de “conferir legitimidade à exclusão de indivíduos ou setores sociais não enquadráveis nos dispositivos penais” (CUNHA, 1986, p. 80 apud ANTUNES, 2017, p. 44), ou seja, há uma ciência que explica e autoriza a exclusão a fim de ceder espaço para a ordem e o progresso. O objetivo é alcançar a efetiva industrialização e o progresso das nações (ANTUNES, 2017).

Além do controle das massas, a Psiquiatria e a Psicologia juntas atuam no controle e na disciplinarização do trabalho, principalmente voltado ao proletariado recém-formado no país, dentro e fora das fábricas. No momento em que Psiquiatria e Psicologia começam a marcar suas diferenças em seus campos de atuação, a Psicologia:

[...] penetra no interior do processo produtivo, com caráter estritamente técnico-científico, por meio da intervenção direta nos processos seletivos e no estabelecimento de contingências e normas nas relações de produção, com base no saber psicológico (ANTUNES, 2017, p. 49).

A Psicologia passa, assim, a contribuir com a lógica do processo produtivo, selecionando os indivíduos para o mercado de trabalho e fornecendo uma explicação de cunho cientificista para as escolhas. Já nos primeiros anos de governo republicano no Brasil, ficam evidentes as relações entre a Psicologia e a lógica dominante, o *status quo*.

Antunes (2017) destaca o papel da Educação para promover o status de

ciência autônoma da Psicologia já nos anos iniciais da República. Neste período, predominavam ideias positivistas, liberais e cientificistas pela Europa que influenciavam países como o Brasil. Com o objetivo de difundir e adequar a população brasileira às linhas europeias de pensamento surgem propostas de reformas no campo da Educação tendo como “ciência base e legitimadora a própria Psicologia”. A Reforma Benjamin Constant, de 1890, foi um exemplo destas propostas reformistas que tinham como meta substituir “a tendência humanista clássica pela tendência cientificista” (ANTUNES, 2017, pp. 63-64).

c) A República e o Advento da Escola Nova

Posteriormente, outras reformas do século XX surgiram também recorrendo à Psicologia enquanto ciência base, mas, com novas pautas como a difusão do conhecimento, a ampliação das escolas, o combate ao analfabetismo ou, ainda, a implementação da Escola Nova:

Foi nesta época que as teorias pedagógicas, preocupadas com o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo o escolanovismo, tiveram uma penetração sistemática no Brasil e, junto com elas, as teorias e técnicas da Psicologia, produzidas nos centros europeus e norte-americanos de pesquisa e aplicação (ANTUNES, 2017, p. 65).

As décadas de 1920 e 1930 são marcadas pela efervescência de propostas e ideais pedagógicos extremamente caracterizados e legitimados pelos saberes oriundos do campo da Psicologia que, diferente do século XIX, agora se apresentavam de forma autônoma. É formado um “tripé Educação-Trabalho-Psicologia” mirando no progresso, na modernização e na industrialização em massa do país. A Pedagogia e a Psicologia tornaram-se responsáveis pela criação do “homem novo”, a partir da Escola Nova, uma vertente pedagógica que tinha como “exigência vital” a Psicologia (ANTUNES, 2017, p. 67).

O contexto de turbulência política, econômica e social do período de 1920 a 1930 criou demandas por reformas em diversos campos, sendo a reforma no campo da Educação prioritária, pois esta precisava passar por uma reformulação, saindo da chamada “Pedagogia Tradicional” – denominação da Escola Nova referente às tendências pedagógicas antes de 1930 e que são caracterizadas pela educação

direcionada apenas para as elites, pela compreensão do professor como figura-chave no processo de aprendizagem, a ênfase na aprendizagem pela memorização, a existência de um sistema de premiação e de castigos para manter a ordem e a autoridade do professor, entre outros (SAVIANI, 2013, p. 212) – para entrar na perspectiva pedagógica que propõe uma “educação integral”, que abarca uma “educação física, moral e cívica” e que busca a “formação do indivíduo como um todo, integrado aos adventos da industrialização” (CHECCHIA, 2015, p. 8).

Segundo a interpretação de Saviani (2013) sobre o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, a Escola Nova procura:

Em lugar dessa concepção tradicional que servia aos interesses de classes, a nova concepção vem fundar-se no ‘caráter biológico’ que permite a cada indivíduo se educar, conforme é seu direito, até onde se permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social (SAVIANI, 2013, p. 244).

Assim, a Escola Nova consiste, entre outras características, no entendimento da criança enquanto sujeito ativo do processo educativo. Novos termos e interpretações passam a nortear a realidade na pesquisa em pedagogia, como o processo de “individualização” do ensino e a busca pela compreensão dos elementos biológicos na aprendizagem (SAVIANI, 2013, pp. 213-214).

A partir deste contexto “biológico” inserido na Educação, a Psicologia adquire espaço e afirma-se enquanto ciência, pois ela seria, justamente, os “grandes sustentáculos científicos” que embasaram as reformas para implementar esse novo modelo pedagógico. Nas palavras de Checchia (2015, p. 8), “temas como o desenvolvimento infantil, processos de aprendizagem e relações entre professores e alunos eram estudados para embasar a atuação pedagógica, que também se apoiava na utilização de testes pedagógicos e psicológicos”.

Além do respaldo técnico e científico, a Psicologia também contribuiu diretamente na prática pedagógica com seus testes psicométricos, auxiliando as escolas na definição e classificação dos alunos em razão de suas “aptidões naturais”. Então, não é cedo para concluir que a Psicologia era uma importante base de sustentação da teoria e da prática pedagógica durante a influência da Escola Nova (CHECCHIA, 2015, p. 8). O primeiro laboratório de Psicologia no Brasil surge também na década de 1930 dentro das Escolas Normais, que se tornam espaços de formação de educadores, logo se tornando responsáveis pela disseminação das

tendências da Escola Nova. Estas últimas se desenvolviam mais em função da importância estrutural que a Psicologia adquiriu ao fazer parte da elaboração e da implementação destas propostas de reforma.

d) As Escolas Normais

Antunes (2017) não deixa de mencionar sobre as Escolas Normais, escolas que passaram a formar os professores da escola básica, em seu trabalho, pois foram estas as primeiras instituições no Brasil a trabalharem com a disciplina Psicologia em seu currículo (ANTUNES, 2017). As Escolas Normais no Brasil surgiram por volta do século XIX, mas, somente a partir da década de 1920 é que houve uma relação mais direta entre as políticas públicas e as Escolas Normais na determinação das diretrizes educacionais. Antunes (2017) cita a Reforma do Ensino do Ceará de 1922 e 1923 como exemplo de política pública educacional orientada pela Escola Normal de Fortaleza. Esta última deveria cuidar da formação de professores – compreendidos já neste período enquanto “principais protagonistas das transformações que Lourenço Filho (psicólogo que empreende nesta política pública) idealizava para o cotidiano das salas de aula” (ANTUNES, 2017, p. 77).

As relações entre a Psicologia, as reformas na Educação e os professores já estão presentes neste momento da história brasileira, evidenciando a existência de permanências e consolidações dentro desta temática. A leitura histórica proporcionada por Antunes (2017) oferece recursos para compreender a historicidade e a consolidação das relações entre reformas na Educação, professores e a Psicologia, além de, em que medida, permitir a identificação do próprio papel do professor na Educação e como este foi sendo delineado com a participação decisiva da Psicologia.

Nesse sentido, podemos afirmar que, em busca de implementar a Escola Nova, baseada numa Pedagogia científica, a Psicologia assume um papel fundamental, pois seu domínio deveria ser o principal instrumental do professor em sala de aula (ANTUNES, 2017, p. 77).

Os princípios da Psicologia são vistos como determinantes para a formação do professor desde a década de 1920 no Brasil. Apesar de mudanças nos objetivos e formas de atuação da Psicologia na Educação, como visto mais adiante, ainda é predominante a ideia de que o professor precisa estar munido de conceitos da

Psicologia para aplicar reformas no interior das escolas.

O escolanovismo surge, então, enquanto resposta para a necessidade de transformações no sentido de proporcionar “modernização metodológica”, “racionalização e organização científica” às escolas, assumindo a Psicologia a posição de ciência que sustenta as mudanças propostas para a Educação naquele momento (ANTUNES, 2017, p. 84). A Pedagogia “não sendo uma ciência específica, atua como um corpo de conhecimentos que procura sistematizar uma prática determinada – a Educação” e encontra sua “cientificidade” na Psicologia (ANTUNES, 2017, p. 108). Ao mesmo tempo, esta última aproveita a situação para proporcionar condições que promovam a autonomia da Psicologia enquanto ciência, desenvolvendo seu caráter instrumental, técnico e científico.

e) Industrialização e o Trabalho

Antunes (2017) chama atenção para a função que a Psicologia assume dentro do contexto de transformações econômicas e sociais da década de 1920 e 1930, pois, segundo a pesquisadora, teria a Psicologia e suas técnicas substituído o autoritarismo explícito que precisava controlar as massas de trabalhadores recém-inseridos no modo de trabalho demandado pela sociedade burguesa. Em outras palavras, havia uma proposta de trocar a coerção e o embate direto entre grupos sociais por um “sofisticado controle de comportamento” do operariado usando a Psicologia. Há uma busca pela concepção política de “colaboração de classes”, isto é, um apaziguamento das contradições e conflitos dentro das relações burguesas (ANTUNES, 2017, p. 85). Caberia à Psicologia, junto com seu ideal de organização e racionalização do trabalho, moldar o trabalhador a partir da seleção e a orientação profissional. Assim, o Brasil finalmente ruma para a modernização, a partir da organização das relações de trabalho em “bases científicas” (ANTUNES, 2017, p.110).

Além de atuar diretamente na formação dos sujeitos com as reformas propostas pela Escola Nova, a Psicologia também alcança o mundo do trabalho, contribuindo ainda com a demanda pela modernização ao contribuir com a “produção de conhecimentos e técnicas necessárias ao empreendimento da racionalização do trabalho e da administração científica” (ANTUNES, 2017, p. 88). Dentro do contexto em que a ciência possui um caráter neutro e inquestionável,

cabe utilizá-la para legitimar uma “administração industrial” necessária ao progresso e à modernização (ANTUNES, 2017, p. 89). Nesta circunstância, o interesse estava no controle da massa trabalhadora dentro e fora das fábricas, alocando a Psicologia enquanto ciência em prol da produtividade que contribui ao desarticular os sujeitos enquanto classe trabalhadora consciente e moldando-os para adequar-se às exigências e disciplinas impostas pela lógica fabril (ANTUNES, 2017, p. 90).

Antunes (2017, p. 92) se preocupa em pontuar que houve neste momento, um importante “salto” na busca por autonomia, pois ela passa de fundamentação teórica para ciência produtora de técnicas, algo como o “fator humano da administração industrial”. As técnicas aplicadas na administração científica em busca da racionalização do trabalho têm como marco na Psicologia o período dos testes de inteligência. Estes eram utilizados primeiramente na seleção de indivíduos para combater na Primeira Guerra Mundial, mas logo eles se expandem e passam a ser aplicados tanto nas escolas, a fim de selecionar e classificar os alunos por sua inteligência, quanto na indústria, ajudando na escolha e na seleção de “bons profissionais” (ANTUNES, 2017, p. 93).

Outra técnica que contribuiu para a autonomia da Psicologia foi a das Orientações Profissionais, pois havia uma busca pela racionalização da escolha profissional ao tentar alocar cada indivíduo na ocupação “ideal” ao seu perfil, ou seja, a Psicologia corrobora com a lógica da produtividade ao estimular que os sujeitos sejam inseridos no mercado de trabalho de acordo com suas competências e capacidades individuais. Está em jogo à busca pela otimização do tempo e do trabalho das pessoas para não “perder tempo ou esforço com indivíduos que não tenham capacidade para exercer eficientemente as funções” (ANTUNES, 2017, p. 94). Para a autora:

Tanto a aplicação da Psicologia ao trabalho como a utilização dos testes nas escolas reflete um movimento mais amplo da sociedade brasileira em busca da racionalização dos processos que ocorrem em várias instâncias. A racionalização assume o dever de promover maior produtividade, tem um claro sentido econômico e, fundamentalmente, representa a modernização almejada por setores da sociedade, cuja aspiração é, em última instância, inserir o Brasil no seio do capitalismo, expandindo-se no campo da industrialização massiva (ANTUNES, 2017, p. 94).

Interessante identificar que tanto na Educação, com o advento da Escola Nova, quanto na relação com o trabalho e a indústria, com as orientações

profissionais e seleções, o eixo orientador da Psicologia para atuar nestas duas instâncias é o mesmo: a modernização. Antunes (2017, p. 110) afirma que “a busca pela organização científica do processo produtivo na indústria equipara-se à busca por uma pedagogia científica para a escola”. Este último foi o elemento norteador do campo de atuação da Psicologia naquele período, ou seja, são decisões dos grupos dirigentes brasileiros que abrem espaço para que a Psicologia adquira sua autonomia enquanto ciência, a partir da busca incessante pelo progresso e modernização do país. É neste momento da história em que há uma aproximação formal entre a esfera da Psicologia, da Educação e do Trabalho.

f) Importância das Ideias Contra Hegemônicas sobre Psicologia e Educação Ontem e Hoje

Em suas conclusões, Antunes (2017) dá ênfase aos movimentos contra hegemônicos na análise histórica sobre a Psicologia e seu processo de autonomização enquanto ciência. Há o esforço tanto no sentido de vincular a história da Psicologia com o contexto histórico da época, quanto em não generalizar e nem alocar todos os fenômenos e processos históricos na mesma lógica dominante:

Embora esse cenário histórico fosse o dominante e, em certo sentido, o projeto ‘historicamente vencedor’, é necessário considerar que a sociedade brasileira não era homogênea e comportava concepções diferentes de mundo e de Brasil (ANTUNES, 2017, p. 111).

Dentro das diferentes percepções na área da Psicologia, Antunes (2017, pp. 111-112) destaca pesquisadores como: - Manoel Bonfim, defensor da relação entre Psicologia, processos de socialização e linguagem e um dos primeiros a compreender o fenômeno psicológico como uma manifestação mais complexa do que a percepção individual, recorrendo ao processo histórico-cultural; - Ulysses Pernambucano, defensor da humanização no tratamento dos deficientes mentais; - Helena Antipoff, pesquisadora que argumenta a favor do tratamento e da educação específica para deficientes mentais e menores abandonados, além de recorrer à pesquisa para comprovar a relação da inteligência com as condicionalidades oriundas do plano social, econômico e cultural. Estes três autores são citados como exemplos de indivíduos que possuem uma “concepção de Psicologia bastante diversa da de seus contemporâneos”, especialmente com o argumento de que os

fenômenos psicológicos estão vinculados aos fenômenos sociais (ANTUNES, 2017, p. 112).

Por muitas vezes, são as ideias contra hegemônicas as portadoras de ideias revolucionárias e inovadoras no campo da ciência, assim como as pesquisas de Antipoff, Bomfim e Pernambucano fizeram. Porém, será que estas perspectivas revolucionárias que fogem do discurso do grupo dominante contemporâneo, do *status quo*, e que lutam para ganhar espaço e reconhecimento estão presas ao passado? Isto é, existem movimentos contra hegemônicos na contemporaneidade? A resposta é que esses movimentos sempre existem e esta pesquisa tem um deles como referencial teórico: a relação entre fenômenos sociais e os psicológicos compõe a base teórica da perspectiva crítica da Psicologia Escolar, que atua enquanto movimento contra hegemônico na análise do fracasso escolar a partir de contribuições de Agnes Heller por Maria Helena Patto (1993), Marilene Souza (2007), entre outros. O objetivo deste trecho a seguir é, resumidamente, “historicizar” a perspectiva crítica em Psicologia Escolar e relacioná-la com os professores e suas atribuições.

g) O Regime Militar e a Presença da Psicologia nos Cursos de Pedagogia

A partir dos anos 1960, são criados os cursos superiores para professores, constituídos, em boa parte, por conteúdos sobre Psicologia. A Psicologia Escolar e Educacional celebra a oficialização da profissão de psicólogo no Brasil com base na Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962 (BRASIL, 1962).

Algum tempo depois, surgem os primeiros cursos de Psicologia junto com a Reforma Universitária promovida pela Ditadura Militar em 1968, reforma que amplia a oferta de cursos superiores como um todo, por meio da privatização em massa das ofertas de ensino. Esta ampliação do acesso ao ensino superior é acompanhada pela precarização destes cursos, pois surge uma série de cursos de formação em Psicologia de má qualidade nos anos que se seguem. Este fenômeno “implicou uma superficial incorporação do conhecimento psicológico a diversos aspectos do campo da Pedagogia e à prática dos educadores” (CHECCHIA, 2015, p. 10). Estes cursos superiores, muito centrados na percepção clínica e individualista da Psicologia, promovem a imagem de que “a atuação do psicólogo estava fundamentalmente embasada em uma perspectiva clínica centrada no atendimento individual dos

alunos, considerados portadores de ‘problemas de aprendizagem’” (CHECCHIA, 2015, p. 10).

Nos últimos anos da década de 1960, a Psicologia Escolar e Educacional já havia dado início à produção de lentas e importantes propostas de mudanças na perspectiva e no olhar científico, a fim de superar a visão individual e clínica revivida no período da Ditadura Militar. Esta percepção individualista dos problemas escolares caracterizou as contribuições iniciais da ciência Psicologia à Educação, ao atribuir apenas aos indivíduos e às suas características individuais e psíquicas a responsabilidade por seus comportamentos e desempenho escolar. Há uma proposta inovadora que defende o entendimento mais abrangente e complexo com a ampliação do “foco” do pesquisador. São, portanto, novos elementos que passam a ser considerados, além do que apenas o aluno e sua família na análise dos problemas escolares.

h) Os Anos Pós-Escolanovismo e a Relação com o Papel do Professor

Neste momento introdutório do trabalho de pesquisa, cujo objetivo é abordar um pouco sobre as relações históricas entre o campo da Educação e o da Psicologia Escolar, optou-se por usar como base teórica os textos clássicos presentes na obra “Introdução à Psicologia Escolar” de Patto (1997). A obra faz um apanhado de trabalhos importantes sobre o fracasso escolar e, em alguns deles, a figura do professor aparece com subtema, trazendo boas contribuições para esta pesquisa, que busca compreender o perfil docente. Por serem pesquisas voltadas ao fracasso escolar e não para a figura do professor, objeto de análise desta pesquisa, não houve um aprofundamento em mais leituras destes autores presentes na coletânea de Patto (1997). Os textos clássicos foram suficientes para compor este capítulo de introdução para a pesquisa.

A chegada dos trabalhos de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e Louis Althusser no Brasil durante a década de 1970 e 1980 não permitem mais que a Psicologia ignore que a Educação é um processo formativo que se estabelece dentro de uma instituição específica: a escolar. Instituição que, como construção histórica e social, vem responder interesses sociais, políticos, econômicos oriundos principalmente do Estado, que passa diretamente a estabelecer seu modo de funcionamento, seus objetivos, suas práticas, seus currículos e formar os

professores para realizar o trabalho formativo dos futuros cidadãos e trabalhadores requeridos pelo mercado de trabalho e sua inserção social na sociedade (ORTIZ, 1983; PATTO, 1997).

Entre as décadas de 1970 e 1980, entra em cena uma série de pesquisas que se preocupam em compreender o lugar do professor. Por este motivo, este recorte do trabalho recorda em perspectiva histórica, ainda que breve, algumas discussões e contribuições trazidas por autores fundamentais no campo da Psicologia Escolar em nível nacional e internacional, tais como Rodolfo Bohoslavsky (1997), Robert Rosenthal e Leonore Jacobson (1997), Maria Cristina Kupfer (1982), Paulo Freire (1997), entre outros. Estes pesquisadores proporcionam as primeiras reflexões e investigações sobre o professor na relação com seus alunos em sala de aula, buscando compreender não o professor isolado, mas na sua relação com seus alunos como *locus* privilegiado para compreender os processos educacionais, suas questões e suas problemáticas para se instaurar um ensino público de qualidade.

A partir de uma abordagem histórica e social, esses autores e outros, revelam que o professor é um ator social, e como um agente formado para implementar a política de estado, o projeto formativo dos cidadãos na sociedade se dá através dos modos de ação, comunicação, das relações educativas, formativas dos agentes educacionais em geral e do professor junto aos seus alunos em sala de aula, pela organização de um tempo, de um espaço escolar e da organização específica em que deve se estabelecer essas relações.

Para esses autores, professores e alunos são sujeitos sociais, que interagem, estabelecem relações de natureza intersubjetiva que não pode ser ignorada na produção dos processos educativos, dentre eles a do ensino e aprendizagem. Já não é possível ignorar que o professor, não se reduz ao cumprimento de um papel social, profissional, preestabelecido pelas normas, pelas prescrições estatais, pelos projetos formativos e avaliativos, aos quais teve de se submeter para exercer a profissão docente.

O resgate do professor como sujeito social, como indivíduo e como reage às determinações e prescrições passou a ser objeto de análise e estudo no âmbito da Psicologia, principalmente por meio dos trabalhos de Patto e seguidores.

3.3 Problematização do Papel do Professor nas Relações Interpessoais

Ao lado das contribuições que vinham tomando corpo no âmbito da Psicologia Escolar mais crítica, como supracitado, a retomada dos ideários escolanovistas de Piaget e com a chegada das contribuições de Vygotsky, mostraram que já não é possível compreender o professor como executor de um papel profissional definido, à priori, a partir de um perfil profissional normativo, baseado em um modelo teórico, na expectativa de vê-lo cumprir normas, princípios educativos e executar com maestria uma concepção de ensino e de educação. Na perspectiva crítica da Psicologia, o professor é um sujeito social, dotado de uma história de vida, desejos, necessidades, projetos, além de ser porta voz de um projeto formativo que busca – por meio de uma série de mecanismos como a avaliação permanente do seu trabalho e do seu desempenho profissional e de seus alunos – conformar sua ação, seu modo de compreender e analisar o próprio trabalho e se relacionar com seus alunos. Já na perspectiva de orientação mais piagetiana e mesmo em algumas vertentes contemporâneas das contribuições de Vygotsky, o professor é parte de um processo interativo no qual ganha destaque a relação de ensino-aprendizagem na produção do desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioafetivo do aluno.

Assim, têm-se a seguinte reflexão: Como a Psicologia em perspectiva crítica – o movimento contra hegemônico da Psicologia tradicional – vêm historicamente construindo esse outro modo de compreender o professor e seu lugar social? O objetivo deste momento na pesquisa é, justamente, tentar responder esta questão com autores de referência que denunciam a necessidade de superar as visões abstratas, que definem o professor a partir de um perfil ou papel profissional prescrito por normas, princípios, linhas de conduta e atuação, na expectativa limitada de vê-lo cumprir. O professor é um sujeito social que se constitui efetivamente como professor nas relações concretas que estabelece com alunos de fato, em uma instituição escolar na qual se desenvolvem intensas e complexas relações sociais. É partindo desta premissa teórica que foi realizado este recorte histórico e, posteriormente, a pesquisa em si que investiga o professor e suas atribuições em documentos oficiais, e como ele comparece e é representado nos diferentes documentos oficiais no período em análise.

a) O Professor e as Relações Interpessoais

O comprometimento deste trabalho – que busca compreender o papel atribuído aos professores a partir da perspectiva crítica na Psicologia – revela que este recorte histórico da Psicologia em sua relação com a Educação não permite mais abordar o professor descolado de uma relação com os outros sujeitos (alunos, coordenação, direção, pais) e espaços (a escola, o bairro etc.). Em outras palavras, a investigação sobre o papel dos professores exige que a contextualização histórica seja levada em conta para que também se aborde o professor na sua relação com seus alunos, considerando a natureza intersubjetiva dessa relação no contexto escolar, na medida em que a instituição escolar, como parte da sociedade, a inclui, determina suas ações, seus saberes e seus processos educativos. Assim, com já foi dito anteriormente, o professor se constitui na relação com seus alunos que, por sua vez, faz parte da constituição da identidade deles e de seus desempenhos escolares.

A partir de uma visão ampliada da escola como instituição social e do questionamento da “sua influência sempre positiva e neutra sobre o educando, sem questionar seus conteúdos, sua metodologia, e seus produtos implícitos e explícitos” (PATTO, 1984, p. 231), não é mais possível imputar neutralidade e positividade à ação educativa por si. Também não é mais possível atribuir ao professor, à sua competência e à sua capacidade técnica, as habilidades necessárias para o exercício profissional e a responsabilidade por conferir aos seus alunos as condições plenas para que desenvolvam suas capacidades e habilidades profissionais.

As críticas incidem no papel autoritário do professor em relação aos seus alunos, buscando conformá-los e passam a denunciar as coerções incrustadas nas relações humanas e nas intervenções pedagógicas que se estabelecem entre o professor e seus alunos. Mas, a denúncia do caráter impositivo do papel do professor e da definição do seu perfil profissional, tomado como uma forma autoritária foi percebida muitas vezes, como nos alerta Patto (1984; 2015) como um comportamento impositivo ou dominador, limitado ao seu comportamento individual e aos estilos de relacionamento que teriam caracterizado um determinado modo de perceber o papel e o lugar do professor na sociedade.

Todavia, sem situar e compreender esse papel impositivo como parte de um modo de relacionamento decorrente das relações sociais, políticas e econômicas que caracterizam as relações sociais que definiram uma divisão de papéis entre

quem manda e quem obedece e que detém o poder legitimado da coerção, as críticas se restringiram a propor, como ensina Patto (2015) formas alternativas de interação professor-aluno. Nelas a questão fica reduzida a propostas de se substituir o caráter impositivo das relações pedagógicas por relações mais democráticas, horizontais, de acolhimento e incentivo. Contudo, estas formas alternativas de pensar a relação professor-aluno não explicam com se dá a reprodução das relações sociais, de modo mais amplo dentro das escolas e, portanto, na relação professor-aluno. Isto é, sem evidenciar de que modo opera nas relações pedagógicas a reprodução das relações sociais em suas dimensões culturais, simbólicas, nas práticas escolares, nos conteúdos do ensino, nos estilos de linguagem, nos usos do conhecimento; não se torna possível compreender quais são as formas sutis de imposição cultural que atuam no espaço escolar e que são operadas pelo Estado, pelas políticas, mediante o uso da violência simbólica (ORTIZ, 1983).

A partir deste cenário e abordando mais especificamente o papel do professor nas relações escolares, estudos de Patto (1984; 2015) vieram mostrar que faltava uma análise de como se opera a dominação, a reprodução das relações sociais nas relações interpessoais cotidianas, que são desenvolvidas nos vários âmbitos da escola: nas relações professor-aluno, alunos entre si, professores-alunos e escola; escola-família; escola-estado; escola-bairro; escola-cidade. Porém, o objetivo da pesquisadora não foi o de apenas denunciar e explicitar as formas de dominação que operam na escola mas, evidenciar como a explicitação do lugar ocupado pelo professor e sua forma de atuação se assumem, muitas vezes, de modo inconsciente e a serviço da reprodução das formas de dominação. A partir desta proposta, Patto (2015) propõe uma mudança na percepção do professor, do lugar contraditório que ele ocupa na instituição, de imposição cultural sutil, inconsciente, tornando-o agente de transformação dessas relações de dominação, a partir de um olhar crítico que permitisse redefinir a formação como espaço da crítica e o seu papel como promotor da revisão das formas de imposição sutil, mas sofisticadas de imposição cultural, via disseminação de preconceitos, estigmas em um esforço de submetimento e homogeneização.

b) A Profecia Autorrealizadora e o Papel do Professor nas Relações Interpessoais

A fim de realizar um breve recorte histórico sobre a questão das relações interpessoais em sua relação com os professores, e no intuito de recordar as contribuições que essa teoria trouxe ao entendimento das formas sutis de dominação que a relação professor-alunos pode assumir nas instituições escolares, este estudo volta à década de 1960, momento em que chega ao Brasil a teoria de Rosenthal e Jacobson (1997) sobre a “Profecia Auto-Realizadora”. A teoria já traz alguns elementos de inovação e crítica da Psicologia que só irão se consolidar e proporcionar mudanças efetivas anos depois. Uma prova deste início de mudança na perspectiva está no fato da pesquisa de Rosenthal e Jacobson enfatizar em sua análise como a expectativa dos professores junto aos seus alunos, se concretiza no convívio cotidiano que se estabelecem em sala de aula, nas relações pedagógicas, o que produz o comportamento esperado pelo professor do seu aluno. As expectativas do professor, no que concerne a cada aluno definem, de forma inconsciente, as suas relações com ele, consolidando assim suas expectativas.

De forma sucinta, a teoria discute a influência das expectativas do professor sobre seus alunos e como estas detêm uma força decisiva sobre o resultado escolar deles. A situação se constitui da seguinte forma: um professor que é capaz de identificar as possibilidades e o potencial de aprendizagem dos alunos – e, portanto, atribuir credibilidade a eles e suas necessidades formativas – possui mais chances de proporcionar situações favoráveis de ensino e aprendizagem para cada um dos seus alunos, pois dará mais atenção às suas questões, será mais rigoroso na correção de suas atividades e mais atento às suas dificuldades e necessidades. Isso explica o nome da teoria, pois a “profecia” do professor sobre o aluno se concretiza. O inverso também ocorre com professores que não acreditam que seus alunos terão sucesso, porque a predisposição deles para ensinar este aluno seria menor, (não lhe daria atenção, não haveria preocupação com seu desempenho), potencializando as chances de sua “profecia” se realizar também. Importante afirmar que não necessariamente há intencionalidade ou consciência sobre as implicações dessas ações na escolarização dos alunos por parte dos professores, de acordo com a pesquisa realizada pelos autores.

Assim, Rosenthal e Jacobson (1997) dão início a uma série de investigações a respeito do papel do professor nas relações interpessoais ao evidenciar o peso de preconceitos e estereótipos sociais no contexto escolar e seus efeitos sobre o desempenho escolar dos alunos. Não há neutralidade na relação de professores e

alunos em função dos processos psicossociais envolvidos como as expectativas, os preconceitos sociais, as percepções enraizadas na cultura brasileira sobre a clientela pobre, pois elas operam na constituição das relações pedagógicas e seus resultados. O preconceito, os estereótipos, as expectativas são elementos oriundos da sociedade em que professores, alunos e instituições estão inseridos, e se infiltram nas relações escolares, nas relações dos professores-alunos, professores entre si, equipe escolar e família; por este motivo é que estas pesquisas, segundo os autores, fazem parte da linha de investigação crítica, que relaciona os fenômenos sociais aos fenômenos da Psicologia.

As expectativas, crenças e preconceitos dos professores sobre seus alunos mostraram ser processos estruturantes na constituição das relações pedagógicas e seus resultados, como revelaram também os trabalhos de Dante Moreira Leite (1997) e outros posteriores (PATTO, 1997, p. 122, dentre outros). Neste sentido, fica evidente o quanto o papel exercido pelos professores é um papel social, ocupado por sujeitos que são porta-vozes de perfis construídos em contextos que extrapolam os muros da escola.

c) As Relações Interpessoais e o Papel do Professor na Constituição da Identidade dos Alunos e do seu Desempenho Escolar e Social por Dante Moreira Leite

Dante Moreira Leite (1997, p. 232) chama a atenção sobre a importância da análise das relações interpessoais para compreender melhor os processos de ensino e aprendizagem e ainda denuncia a falta de consideração desse tema como elemento central por parte de outras ciências que se propõem a discutir a Educação:

De fato, a Sociologia ocupou-se muito mais dos grandes que dos pequenos grupos; a Psicologia sempre deu maior atenção ao indivíduo, considerado isoladamente, que ao indivíduo participante de uma dupla ou de uma tríade; a filosofia da educação ora se volta para o indivíduo, ora para a sociedade, quase nunca para o problema do indivíduo em contato direto com seus semelhantes (LEITE, 1997, p. 232).

Para Leite (1997) a formação dos indivíduos se dá através das relações que eles estabelecem com as pessoas, daí a importância atribuída às relações interpessoais como campo de estudos da Psicologia. Tema caro à filosofia, à psicanálise e à própria literatura, o estudo das interações entre os seres humanos e

sua análise nas mais diferentes circunstâncias da vida em sociedade, dentre elas a relação professor-aluno nos processos formativos, revela na obra desse autor, que não se pode ignorar que o processo educativo ocorre através das relações do professor com seus alunos em classe. O que pede o trabalho de reflexão e análise tendo em vista a relevância dessas relações na vida dos seres humanos, isto é, o homem não só tem a necessidade de conviver com outros seres humanos como sempre o fez mesmo antes de se dar conta disto. Portanto, para Leite (1997), uma vez que os sujeitos estão inseridos em contextos sociais eles vivem relações interpessoais a todo o momento, especialmente durante o processo formativo dos sujeitos.

Leite (1997) argumenta que o ser humano precisa do outro para se conhecer, saber quem é e aprender a viver no mundo. A necessidade do outro está na base da identificação de si mesmo. E o professor é uma figura central já que é designado culturalmente para introduzir os alunos no mundo, na relação com os outros e avaliar as capacidades, qualidades e sentimentos. Lançando mão das contribuições da Psicanálise, da Filosofia de Sartre, o autor, revela que o outro reflete o “eu”, num processo interpessoal dinâmico, isto é, o outro e principalmente o professor proporciona o conhecimento sobre os sujeitos e contribui na constituição de identidades já que é designado para avaliar, definir o destino escolar e a formação dos alunos. Esse autor lembra, também, que a formação escolar se dá através das relações estabelecidas com o professor e com os colegas, mesmo de forma inconsciente ele ensina como as pessoas se relacionam com o conhecimento, a viver e a interagir com os outros. O professor, designado historicamente e socialmente para preparar os indivíduos para o mundo do trabalho e do convívio social é, portanto, o porta-voz dos projetos que a sociedade e o estado definiram com sendo aqueles que devem ser ensinados e que serão objeto da formação dos indivíduos. Mas, o professor, como um sujeito social é também portador das ideologias e dos vínculos que caracterizam as relações interpessoais na cultura; permeada que está historicamente dos modelos autoritários, não apenas os de mando e obediência que marcam as relações na sociedade de classe, as relações professor-aluno também estão marcadas pelos preconceitos sociais que permeiam o julgamento de si e dos outros. Assim, Leite (1997) remete à literatura para explicar como os preconceitos sociais operam nas relações interpessoais e se estendem às relações professor-alunos, alunos entre si, escola e famílias, selando destinos.

Os indivíduos se reconhecem, portanto, na sua relação com o outro, desse modo, a relação professor-aluno forma não apenas a identidade dos alunos como, também, contribui para a constituição da identidade profissional dos professores. A própria natureza da relação educativa é interpessoal, inclusive. Assim, a Educação funciona enquanto preparação para as relações sociais, mas, pode também, ao superar as relações interpessoais marcadas pelas formas de dominação que caracterizam a nossa sociedade historicamente, preparar os alunos para viver criticamente em uma sociedade democrática. Mas, para tanto, o professor deve estar ciente de sua posição social e superar os modelos autoritários que constituíram as relações professor-aluno em prol da construção de relações democráticas.

Por muito tempo, os professores foram chamados para ocupar uma função social autoritária, como condição necessária para garantir a reprodução de uma sociedade desigual e, a partir do que bem ensina Leite (1997), os professores se reconhecem neste papel em sua relação com seus alunos no espaço escolar. Para poder superar essa relação interpessoal, os professores devem estar conscientes dessa relação, da posição social, e do lugar que ocupam na constituição da identidade dos alunos e na sua preparação para viver em sociedade.

É essencial que o professor se dê conta do lugar que ocupa dentro das relações interpessoais por diversos motivos. Primeiro, porque o professor exerce um maior peso na definição das identidades dos alunos – tanto que Kupfer (1982) sugere o termo “relações intersubjetivas” ao invés de “interpessoais” por conta da diferença de influência entre sujeitos, de formações distintas e desiguais, sendo o professor o portador de mais experiência e de mais estabilidade, enquanto o aluno possui menos experiência e está mais sujeito à influência do adulto. Os professores são socialmente designados para oferecer aos alunos a visão sobre si mesmos.

Segundo, é importante que professor adquira consciência sobre seu lugar social também para que possa atuar criticamente sobre ele, ou seja, para que possa formar a crítica sobre seu papel social e passe a discutir e atuar sobre ele. As chances de que o professor rompa ~~em~~ com seu papel autoritário – porta-voz de uma sociedade desigual – ou de culpado pelos fracassos escolares, só pode ocorrer pelo trabalho de autorreflexão e autoanálise que, segundo Leite (1997) ocorrem nas relações interpessoais mas, também, de uma formação orientada para o exame das contradições, das resistências e dos fracassos com que se depara no cotidiano do

seu trabalho junto aos alunos. Assim, a chave para a mudança do papel dos professores, tornando-os agentes de transformação social ao invés de reprodutores do status quo, está no seu autoconhecimento e nas possibilidades de construir, via formação crítica e junto aos seus pares, uma revisão das relações interpessoais baseadas no preconceito e na percepção do seu papel na formação de identidades de alunos e professores a partir da vivência no chão da escola.

d) As Relações Interpessoais e o Papel do Professor por Bohoslavsky

Bohoslavsky (1997) esmiúça o papel de “autoridade pedagógica” atribuído ao professor na Educação e aponta a centralidade social e psicológica assumida por eles dentro do processo formativo. Nesta lógica, a prática pedagógica se caracteriza histórica e socialmente por aspectos autoritários, violentos e abusivos, conforme Bohoslavsky explica a seguir:

No ensino, seja qual por a concepção de liderança – democrática, autocrática ou *laisse-faire* – o vínculo que se supõe ‘natural’ é o vínculo de dependência. O vínculo de dependência está sempre presente no ato de ensinar e se manifesta em pressupostos do seguinte tipo: 1) que o professor sabe mais que o aluno; 2) que o professor deve proteger seu aluno no sentido de que este não cometa erros; 3) que o professor deve e pode julgar o aluno; 4) que o professor pode determinar a legitimidade do interesse do aluno; 5) que o professor pode e/ou deve definir a comunicação possível com o aluno. Definir a comunicação do aluno implica o estabelecimento do contexto e da identidade dos participantes: o professor é quem regula o tempo, o espaço e os papéis dessa relação (BOHOSLAVSKY, 1997, p. 321).

O autor evidencia qual o papel esperado dos professores dentro de uma cultura escolar específica, aquela das sociedades modernas, capitalistas, como já mencionado; é a que espera deles a constituição de um “homem novo”, que ocupe o lugar social a ele designado em uma economia de mercado, cujo motor é a competição e a luta de classes. No caso, este perfil de professores apresentado por Bohoslavsky (1997) coloca-os enquanto atores sociais, formados e selecionados para determinar as formas de comunicação, as prioridades, as necessidades, a legitimidade, o espaço e até o tempo do trabalho escolar junto aos alunos. São os docentes que são designados para estabelecer o tipo de vínculo pedagógico e, dentro desta lógica, a relação professor-aluno se caracteriza pelo vínculo de dependência do aluno em relação ao professor.

Bohoslavsky (1997) revela que há um modo de funcionamento autoritário, impositivo, que caracteriza em nossa sociedade o contexto escolar e seu modo de funcionamento, cuja relação pedagógica é a de dependência dos alunos em relação aos professores. O aluno, nessa perspectiva, não é considerado um sujeito ativo no processo formativo e sua subjetividade é anulada perante os modos impositivos com que se estabelece a relação pedagógica, cujo domínio absoluto dos conhecimentos pelo professor, pressupõe um papel submisso dos alunos. Segundo Bohoslavsky (1997), existe um trabalho de imposição, de inculcação que implica na troca do conhecimento do professor pela submissão do aluno, sendo ainda o professor aquele que define e pauta a relação entre o aluno e o conhecimento.

O professor, neste contexto, exerce um papel estratégico, de imposição das formas de relação autoritária que caracteriza os vínculos nas sociedades de classe, e que se reproduzem de forma sutil e imperceptível na relação pedagógica, com a convivência dos envolvidos – alunos e professores. Assim, o autor mostra de que modo as relações que caracterizam a nossa sociedade também se fazem presentes nas relações pedagógicas no contexto escolar. Em outras palavras, o lugar que se espera que os professores ocupem não é neutro, pois corresponde a expectativas sociais vinculadas à reprodução das formas de funcionamento da sociedade nas relações pedagógicas. A prática pedagógica dos professores, portanto, responde a interesses sociais, políticos, econômicos e até culturais, tudo isso sem que ele necessariamente se dê conta disso.

Inclusive, dentre as dificuldades apontadas para romper esse lugar social que caracterizou historicamente o papel do professor em nossa sociedade como figura máxima de autoridade, está justamente o fato de que ele a exerce mesmo de forma inconsciente e nem sempre pelo uso da força, como mostrou Nóvoa (1992; 1996) com o histórico sobre a profissão docente nos capítulos iniciais, como mostra Freire (1997), Bohoslavsky (1997) e Patto (2015) em referência a Pierre Bourdieu. Para Bohoslavsky (1997), a dificuldade para sair deste lugar, no qual os professores foram chamados a ocupar, se dá por conta da definição social, da estratégica do seu papel, assegurado pela sua formação e pela própria tradição pedagógica, pois “ele é motivado interiormente a exercer o poder de uma determinada maneira” e “[...] a organização da instituição acadêmica pode incentivar o estabelecimento de um vínculo especial no qual seus conhecimentos [do professor] são utilizados como instrumentos de agressão e de controle social” (BOHOSLAVSKY, 1997, p. 328).

Bohoslavsky (1997), portanto, evidenciou a não neutralidade do papel que deve exercer o professor e o lugar social que ele ocupa na sociedade, e que marca sua trajetória como educador, bem como sua própria formação profissional. Está-se, mais uma vez, identificando autores que enxergam os limites das análises individualistas e reducionistas dos temas referentes à Educação, conforme afirmação do próprio Bohoslavsky:

Desta forma, diante de um mundo contraditório, caótico, no qual não somos totalmente donos de nossas decisões, nem criadores de nossa história, podemos manter a ilusão de que, a partir de nosso baluarte catedrático, conhecemos, controlamos e manipulamos, quando estamos apenas delegando ao aluno nossa própria submissão, nosso próprio desconhecimento e nossa própria incapacidade de intervir de uma forma mais ativa na modificação da cultura e da sociedade de que fazemos parte. Reconhecer este fenômeno implica em duas dificuldades: 1) a necessidade de nos darmos conta de que devemos renunciar – e para sempre – à ingenuidade de pensar o ensino como algo que se refere exclusivamente ao âmbito educativo (...); 2) é nossa responsabilidade assumir esta relação como parte do sistema social, o que nos coloca diante o imperativo de nos posicionar criticamente frente a ele (BOHOSLAVSKY, 1997, p. 339).

O autor mostra a compreensão social e histórica sobre os fenômenos escolares, por isso, nesta citação ele aponta para a “responsabilidade” da Psicologia e dos pesquisadores de relacionar os aspectos sociais à investigação e ainda cobra posicionamentos deles perante o modo de funcionamento da sociedade. Tem-se, portanto, um autor que defende a necessidade de o pesquisador sair de sua condição “ilustre” de indivíduo portador de verdades científicas inquestionáveis e neutras para lidar com a aproximação da pesquisa científica com as práticas sociais em que os sujeitos estão inevitavelmente imersos, como os pesquisadores, os professores e os alunos.

A resposta para a crítica de Bohoslavsky – sobre o lugar que os professores e pesquisadores assumem, sem se darem conta, perante a sociedade – tornou-se a questão chave a marcar o momento histórico da Psicologia Crítica Escolar no Brasil, a partir da década de 1980, na medida em que suas contribuições permitiram identificar o modo com que os professores operam nas relações pedagógicas de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino. Ainda que tragam uma visão mais pessimista, que não deixa brechas à possibilidade do professor vir a ocupar outro lugar social – como o de agente de transformação dessas relações de submissão e imposição que mais tarde Patto e outros irão revelar – as contribuições de Bohoslavsky (1997) foram fundamentais na explicitação de como a relação

professor-aluno opera produzindo submetimento e imposição de modos de ser e de pensar. Foi a partir de suas contribuições e de visões nem sempre concordantes, sobre o lugar social do professor em nossa sociedade de classes, que tem sido possível, nas últimas décadas, repensar e redesenhar o lugar do professor e seu papel na superação das formas de dominação.

Inclusive, como esta pesquisa se propõe a analisar o papel dos professores a partir de documentos oficiais com o tema das reformas na Educação da década de 1990, é possível investigar se, de fato, houve espaço para a reflexão e a superação deste papel social autoritário atribuído ao professor por Bohoslavsky (1997). Será que as novas propostas educacionais dão conta de repensar e redefinir o lugar social do professor, tirando-os de seu papel social dominador e reproduzidor de relações sociais autoritárias para torná-los agentes de transformação? Esta é uma questão importante na chave de análise dos documentos oficiais mais adiante.

e) O Papel do Professor por Paulo Freire

Freire (1997) redefiniu o lugar do professor, buscando superar a posição autoritária que historicamente o caracterizou, ao realizar análises elaboradas e complexas sobre a figura do professor, recorrendo a perspectivas estruturais de cunho social, político e econômico desde a década de 1970. O educador chamava a atenção para o papel autoritário e violento presente na figura do professor, reservando aos alunos somente a posição de submissão, pois a educação “se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (1997, p. 55). Recorrendo a uma compreensão social e estratégica do lugar que a cultura moderna e o Estado delinearam para o professor, Freire (1997) buscou esmiuçar esse lugar, a partir da análise das relações pedagógicas que se dão na sala de aula entre o professor e seus alunos, revelando como a escola como uma extensão do Estado reproduz em seu interior, na relação entre o professor e seus alunos, as relações que caracterizam as sociedades autoritárias.

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. Ao denunciá-la, não esperamos que as elites dominadoras renunciem à sua prática. Seria demasiadamente ingênuo esperá-lo. Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem,

na busca pela libertação, servir-se da concepção ‘bancária’, sob pena de se contradizerem em sua busca. Assim como também não pode esta concepção tornar-se legado da sociedade opressora à sociedade revolucionária (FREIRE, 1997, p. 62).

Na perspectiva da “Educação Bancária” de Paulo Freire (1997), aprender seria um simples ato de arquivar, sem reflexões, sem criatividade ou transformações. O saber estaria restrito apenas ao educador, sendo este o responsável pela alienação dos educandos. Não há preocupação em formar sujeitos, pois não é estimulada a criação de uma consciência crítica sobre o indivíduo inserido no mundo, isto é, não há espaço para a reflexão dos lugares sociais nem de alunos ou de professores. Os educandos são ensinados, por meio da passividade, que devem se submeter e aceitar e os professores são treinados para educar sem a reflexão crítica do papel alienante de que estão revestidos, o que substitui o agente transformador do mundo em um indivíduo facilmente adaptável a ele. Depara-se, assim, com a impossibilidade do poder transformador, tanto por parte dos alunos quanto dos professores.

Porém, diferentemente da perspectiva mais inerte e pessimista de Bohoslavsky (1997), Freire (1997) propõe a “Educação Libertadora” que, de forma sucinta, defende a reação e a resistência dos sujeitos aos processos de “coisificação”, de burocratização e desumanização presentes na realidade escolar. Para ele, a forma para alcançar este objetivo de libertação humanista na Educação seria por meio do estímulo dos educandos à ação e a reflexão sobre si, e sobre o mundo e a sociedade em que vive, por intermédio de uma formação escolar que venha possibilitar essa nova experiência, “libertadora” nas palavras de Freire (1997) e o mundo a fim de transformá-lo, como afirma Leite (1997). Por este motivo é que para Freire e outros educadores comprometidos com o viés crítico na Educação e na Psicologia Escolar como Patto, Heller e Gramsci, o lugar social que o professor deve ocupar é o de agente de transformação social (PATTO, 1993). Ou seja, aquele que através do trabalho formativo, na instituição escolar, junto aos alunos, pode vir a promover a consciência e a possibilidade da transformação social.

A perspectiva crítica anunciada por Freire, Patto e outros sobre o papel do professor vem questionar e problematizar o antigo papel atribuído aos educadores dentro das análises de cunho reprodutivista, inspirados principalmente nas contribuições de Bourdieu e Althusser (PATTO, 2015).

Em linhas gerais, estes pensadores reprodutivistas recorrem principalmente à Sociologia, entre outros, para denunciar na década de 1970 a não neutralidade da estrutura escolar dentro da lógica do capital e evidenciam seu papel enquanto órgão que reproduz as relações da sociedade em seu interior atuando, portanto, na conservação e na reprodução da sociedade vigente. Ortiz (1983) bem explica que a Escola reproduz os interesses do Estado, a partir da união de diversos elementos como a ação pedagógica dos professores, as formas de relação predominantes, as formas de comunicação etc. Ou seja, de acordo com os reprodutivistas, o papel dos professores está atrelado à ação de agentes reprodutores dos interesses do Estado servindo como porta-vozes da ação pedagógica nas escolas e funcionando como instrumentos de dominação e de “adestramento” – sem necessariamente estarem conscientes desta sua função social (PATTO, 1984; 2015).

É essencial ressaltar a importância das contribuições da Sociologia com as teorias crítico-reprodutivistas ou reprodutivista de Bourdieu e Althusser (PATTO, 2015). A inserção no pensamento educacional mais crítico das teorias crítico-reprodutivistas vai possibilitar à Psicologia Escolar incorporar em suas análises as dimensões sociais das relações escolares e uma melhor compreensão da instituição escolar, ampliando o foco de análise para além do exame da relação professor-aluno. Este momento da Psicologia Escolar e Educacional incorpora, em alguns estudos, um olhar sociológico na análise da Escola e a denunciam como aparelho ideológico do Estado, reprodutora de seus interesses e valores, abrindo espaços para repensar as relações interpessoais, intersubjetivas entre professores e alunos e a possibilidade da promoção de uma formação transformadora.

3.4 A Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar e o Professor como Agente de Transformação

A perspectiva crítica em Psicologia começa a ser gestada principalmente a partir da década de 1970, com a contribuição de teorias crítico-reprodutivistas de Bourdieu, Passeron e Althusser (PATTO, 2015). A ampliação das contribuições desses autores, que se revelaram indispensáveis à compreensão dos processos educacionais que têm lugar nas instituições escolares (PATTO, 1984), mas não

suficientes para a compreensão da complexidade das relações educacionais entre sujeitos na construção da escola, ganham novas dimensões, somadas às denúncias no Brasil de Maria Helena Souza Patto, inspirada em Agnes Heller, Gramsci, entre outros autores. Essa autora, através de um mergulho na vida cotidiana da escola revela não apenas a reprodução das relações sociais da sociedade capitalista em nível da relação de dominação simbólica, de imposição cultural, tal como explicitada por Bourdieu, mas também as formas de resistência da sociedade civil como havia mostrado Agnes Heller, Gramsci, em suas formas particulares de viver a escola (PATTO, 2015).

O campo de pesquisa da Psicologia Escolar ganha um primeiro impulso e se amplia com as teorias crítico-reprodutivistas ao expor as relações entre a organização interna das escolas e a sociedade do capital, denunciando a Escola enquanto “aparelho ideológico do Estado” (SAVIANI, 2013, p. 394), responsável pela reprodução das relações sociais em seu interior das escolas e, conseqüentemente, trabalhando na manutenção e conservação de poder atribuído a um determinado grupo social dominante. Neste momento, as contribuições trazidas pelas teorias crítico-reprodutivistas permitem a inserção da instituição escolar à lógica e aos interesses de uma sociedade capitalista de classes (PATTO, 2015, p. 153).

Os anos de 1970 dão início a uma sequência de investigações que irão evidenciar “a participação do próprio sistema escolar na produção do fracasso através da atenção ao que se convencionou chamar de fatores ‘intra-escolares’ e suas relações com a seletividade social operada na escola” (PATTO, 2015, p. 141). Há uma denúncia de que os problemas relacionados ao fracasso escolar estão na própria escola e em sua lógica de funcionamento, comprovando a correlação entre os fatores sociais e o problema do fracasso escolar. Depois de anos e anos com foco nos indivíduos e suas questões internas, a Psicologia Escolar sofre uma ruptura e uma mudança de paradigma importante:

Estes projetos também trouxeram consigo uma ruptura política ao superar a concepção liberal sobre o papel da escola – segundo a qual a escola estaria na vanguarda das mudanças sociais – e ao negar a tese reprodutivista que atribuía escola um lugar meramente mantenedor da ordem social vigente, resultou numa dificuldade de percepção de seu papel transformador da estrutura social em vigor (PATTO, 2015, p. 142).

Patto (1984; 2015) explica que a Escola – sem que se dê conta e a partir das suas condições precárias na oferta de ensino aos mais pobres – opera de modo a

privar outros grupos de adquirirem saberes e pensamento crítico que só a escola pode oferecer, de engajamentos necessários para que seja possível promover as mudanças da ordem social excludente, elitista, discriminatória. Assim, a Escola se mostra não apenas como uma reprodutora das relações sociais, mas, sim, uma produtora, comprometida com o controle social, com a conservação do *status quo* e a expansão das divisões sociais existentes ao não ofertar condições escolares iguais para todos.

Há uma superação de discursos como da inadequação da clientela ao ambiente escolar ou da carência cultural das populações de baixa renda. A escola é considerada “reprodutora das desigualdades sociais geradas no nível da divisão e da organização de trabalho” (PATTO, 2015, p. 153). A partir destes dados, Patto (1984; 2015) realiza uma leitura crítica do conhecimento produzido pela Psicologia Escolar até então, denunciando o comprometimento desta área do conhecimento com a conservação e a reprodução do *status quo* – a partir de teorizações calcadas em conceitos naturalizantes e a-históricas com ênfase somente nos indivíduos – contribuindo para a legitimação científica de preconceitos e estereótipos socialmente difundidos e para a justificativa da ordem social.

Neste momento da crítica, a Psicologia Escolar reorganiza seu campo de análise e dirige seu olhar de pesquisa para os processos de escolarização, abordando os sujeitos – concepção de homem enquanto produto e produtor das relações sociais – em seus aspectos mais amplos e complexos, isto é, considerando sua trajetória, sua história, sua classe social e outros elementos que o cercam. A percepção de indivíduos isolados que dá lugar à análise crítica abrangente e complexa dos sujeitos é interessante considerando que esta pesquisa se propõe a analisar a figura do professor, justamente enquanto sujeito crítico que se relaciona com seu entorno – a escola, a cidade, sociedade – com outros sujeitos – alunos, direção, funcionários, famílias – e outros espaços e com seu tempo. Discursos e teorias reducionistas como o discurso de culpabilização dos indivíduos (alunos, famílias, professores etc.) perante o fracasso escolar já não são suficientes para explicar os motivos do fracasso escolar que permanece mesmo após a democratização do acesso à educação pública, por isso é que a contribuição da Psicologia Crítica e a trajetória desta ciência são temas essenciais para os objetivos desta pesquisa.

O conceito de “crítica” se propõe a trabalhar, questionar e discutir conceitos naturalizados, como o senso comum, os preconceitos e os estereótipos (CHECCHIA, 2015, p. 32), pois “o que aparece como natural é social; o que aparece como relação justa é exploração; o que aparece como resultado de deficiências individuais de capacidade é produto de dominação e de desigualdade social historicamente engendrada” (PATTO, 1997 apud CHECCHIA, 2015, p. 33). Existe, portanto, a proposta de alterar e “mudar o foco de análise” voltado somente em indivíduos abstratos para proporcionar a reflexão dos processos de escolarização concretos dentro da complexidade às quais estes estão submetidos: elementos históricos, sociais, políticos, econômicos, institucionais e relacionais (CHECCHIA, 2015, p. 29).

Patto (1984; 2015) propõe pensar de que maneira esses processos históricos se fazem presentes nos modos de pensar e agir dos indivíduos, alunos, professores e equipe escolar, pais, produzindo processos educativos que levam à reprodução das formas de dominação social, mas, também, nas formas de resistência, permitindo repensar o papel do professor como agente de transformação social, no âmbito escolar, conforme defende Freire (1997).

A leitura crítica que a Psicologia faz de si mesmo enquanto ciência rompe com a lógica dominante e faz com que esta ciência saia do *status* de conservadora social e porta-voz dos valores hegemônicos para a ciência comprometida com a mudança e a transformação da estrutura social. A partir da perspectiva crítica, a pesquisa da Psicologia Escolar é chamada para sair de seu papel reprodutor e mantenedor do *status quo* para assumir o compromisso social de superar as injustiças sociais ao lidar com sujeitos reais e todos os elementos complexos que o constituem – sua história, sua sociedade, seu espaço, suas relações, entre outros elementos já discutidos anteriormente. Assim, chegado o momento da autocrítica da Psicologia no campo da Educação, também aborda-se o papel atribuído à figura do professor. É importante não perder de vista que a Psicologia foi e ainda é a ciência base para a Educação desde a década de 1930 e o advento da Escola Nova, principalmente na formação de professores. Isto é, pensar a reformulação e a revisão crítica da Psicologia na Educação significa repensar também o professor e seu papel nas escolas e perante a sociedade.

a) A Corrente Crítica Histórico-Cultural e o Papel do Professor

As denúncias de Patto e as análises mais sociológicas e estruturalistas vieram apontar a necessidade que a pesquisa em Psicologia e em Educação tem de refletir e se organizar para reagir diante das constatações dos últimos tempos. Com a contribuição de Agnes Heller, principal porta-voz da teoria crítica histórico-cultural, inicia-se o resgate do sujeito histórico na investigação dos fenômenos estudados para superar as visões reducionistas e deterministas (PATTO, 1993). A pesquisa na Educação que se compromete com a superação dos problemas sociais deve priorizar o estudo da vida cotidiana “como lugar privilegiado de apreensão do processo histórico”, como espaço de análise do ser humano comum e das especificidades da História (CHECCHIA, 2015, p. 59). Assim, o estudo do professor – enquanto sujeito cuja ação tem lugar na influência nas instituições educacionais – precisa ser objeto de análise na medida em que ele é sujeito central no dia a dia nas escolas, responsável pela formação de identidades dos alunos e de si próprio enquanto profissional da Educação, conforme afirma Leite (1997), comprometido com a transformação social.

Estas ideias formam a base de uma tendência que redefine as contribuições da Psicologia à Educação, iniciadas na década de 80: a corrente da crítica histórico-cultural, inspiradas nos trabalhos de Agnes Heller, Gramsci, Elsie Rockwell, Saviani, dentre outros (PATTO, 1993). Este movimento pode ser compreendido como uma “crítica da crítica”, pois mostra que existem alternativas para a Escola e os propósitos humanistas de Educação, afinal, apesar da existência de grupos dominantes e suas ideologias, não se pode deixar de olhar para os movimentos contra hegemônicos, os movimentos sociais e as resistências que também se fazem presentes nesta realidade social complexa.

Portanto, o cotidiano escolar e a história dos indivíduos e de seus movimentos de resistência passam a ser os focos das pesquisas da Psicologia Crítica. Esta última com a intenção de contribuir com a Educação por meio do estudo do cotidiano escolar, do olhar específico para o que se passa na realidade através da escuta dos sujeitos de diferentes regiões, escolas, famílias e espaços específicos que estes sujeitos ocupam. Todos os aspectos que constituem a trama de que é feita a vida escolar nas instituições educacionais são, agora, partes estruturantes das pesquisas da Psicologia Crítica com a teoria crítica histórico-cultural.

A Psicologia Escolar passou a se voltar para o dia a dia das escolas, buscando resgatar a 'história não documentada do processo de escolarização', que apresenta como elemento central as 'diferentes versões ou diferentes significados que os diversos protagonistas atribuem ao processo de escolarização e suas dificuldades' (SOUZA, 2000, p. 129 apud CHECCHIA, 2015, p. 62).

Agnes Heller defende que a revolução se encontra nas estruturas básicas do cotidiano, ou seja, propõe-se uma revisão do marxismo clássico e a superação do “marxismo soviético” – cuja consciência da classe operária e a luta de classes é que levariam à revolução. Assim, a partir da “questão da humanização do homem no decorrer do processo histórico” (PATTO, 1993, p. 121), Heller coloca “o indivíduo no centro das reflexões” (PATTO, 1993, p. 124).

Em sua análise sobre o discurso de Heller, Patto (1993, pp. 126-127) relaciona o conceito de cotidiano de preconceito, definindo este último como “juízo falso, ou seja, um juízo que poderia ser corrigido com base na experiência, no pensamento, no conhecimento e na decisão”, mas que acaba não o sendo devido a sua “compatibilidade” com a alienação, a confirmação e o pragmatismo da vida cotidiana, que sempre busca o conforto de “proteger-se de conflitos”. Heller defende que o estudo dos sujeitos e seus preconceitos oferecem ferramentas importantes na reflexão sobre a sociedade, afinal, “a maioria dos nossos preconceitos tem, na verdade, um caráter mediata ou imediatamente social: os assimilamos e aplicamos, através de mediações, a casos concretos” (PATTO, 1993, p. 127).

Em outras palavras, Heller afirma que o cotidiano é o espaço ideal para enxergar preconceitos, que são elementos essenciais para o estudo da sociedade, para proporcionar a “desalienação” social e realizar mudanças a partir de sujeitos que rompem com seu papel de reprodutores para transformar-se em agentes de mudança, como Leite (1997) sugere que seja o papel dos professores.

Para compreender a realidade concreta e a complexidade das práticas e dos processos de que é feita a vida cotidiana das escolas, e como nela se movem alunos e professores, a Psicologia em seu viés crítico e suas contribuições à Educação passavam a recorrer também a outros campos do conhecimento como a Antropologia, a Etnografia, a História e a Filosofia, além da Sociologia. Nesse sentido, a pergunta orientadora das investigações muda de foco, pois não se pergunta mais por que o aluno não aprende, mas sim quais elementos e processos vividos na instituição escolar levam à produção do fracasso escolar nos alunos e as

dificuldades de ensino do professor. O foco sai dos indivíduos em análises isoladas e reducionistas para a busca dos processos e práticas dentro e fora da escola, que levam às dificuldades de escolarização e que partem sempre da análise dos sujeitos que compõem estas realidades escolares. Cabe ressaltar que a “investigação dos sujeitos em seu meio social procura, justamente, dar luz especialmente àqueles que não necessariamente são dominados e alienados, que resistem e se rebelam contra as formas de dominação” (PATTO, 1993, p. 120).

Freire (1997) recorre precisamente aos professores como exemplo de sujeitos resistentes, que fazem parte de movimentos contra hegemônicos. Segundo ele, uma educação autoritária se vê confrontada na sala de aula com professores que não se submetem aos ditames de um Estado autoritário, que cobra sem lhe dar condições dignas de trabalho e alunos que têm experimentado espaços de liberdade em uma sociedade que enfrenta uma luta constante em defesa da democracia e que já não se submete às formas disciplinadoras a que o projeto pedagógico na atualidade tem se revestido. As palavras que perdem qualquer sentido revolucionário e transformador para tornarem-se vazias, configurando alunos e professores alienados, depósitos de memorizações, imóveis, têm recebido sentidos novos na boca de sujeitos que já não se submetem e revidam, ocupam as ruas e a praça pública, ocupam as escolas e reivindicam que ela também pertence a eles.

Assim, o professor e seu papel perante a Escola e a sociedade já ocupou uma função autoritária e alienante, de transmissor das formas do saber imposto pelas classes dominantes e cujo conhecimento transmitido estava a serviço das relações de poder e submetimento da população, mas, recentemente, a função social do professor passa por uma revisão e reconceitualização com o advento da Psicologia Crítica. A partir desta tendência crítica e com o advento do movimento crítico histórico-cultural, o papel do professor se transforma de agente reproduzidor e produtor das relações sociais desiguais, comprometido com a conservação do *status quo* ou ainda de agente alienante e detentor do poder do conhecimento, conforme Bohoslavsky (1997), para tornar-se agente de transformação social, comprometido com a transformação da sociedade via superação de suas desigualdades e pela formação de sujeitos críticos.

O papel do professor na perspectiva crítica em Psicologia Escolar está no comprometimento ético e político de não compactuar com os reducionismos e preconceitos cientificamente legitimados que atravessam as relações escolares. O

professor em perspectiva crítica rompe com sua função alienante para se tornar um agente de transformação social. Dentro desta leitura, o professor atua como aliado na luta por uma educação pública de qualidade e também na luta para que a Escola cumpra sua função social de transmissão dos conhecimentos historicamente estabelecidos, a fim de proporcionar a transformação da realidade brasileira socialmente desigual.

Há um movimento de ampliação e “complexização” das análises sobre os desempenhos escolares e para a possibilidade de se pensar o lugar do professor como agente de transformação da escola, das suas práticas pedagógicas, do papel formativo crítico que é chamado a exercer. Esta abordagem crítica elaborada pela Psicologia ao longo das últimas décadas, a respeito da figura do professor – trajetória que se procurou expor rapidamente nesta parte do trabalho – é uma contribuição essencial para proporcionar referências teóricas sólidas de análise sobre o papel dos professores dentro dos textos oficiais do MEC.

A partir desta contribuição da Psicologia Crítica e do objetivo deste trabalho, que é identificar qual o papel atribuído aos professores de acordo com a leitura de documentos oficiais sobre reformas na Educação, ficam as seguintes questões: como garantir que seja possível que o professor exerça seu papel de agente transformador social nas escolas? Em que medida os professores descritos pelos documentos oficiais do MEC vão de encontro ou desencontro com este perfil transformador do professor? As mudanças almejadas por estes textos proporcionam condições para que os professores realmente transformem seu papel social?

Estas são algumas perguntas que ajudam na análise dos documentos e verificam sua proximidade ou seu distanciamento com a proposta de função dos professores pela leitura crítica da Psicologia com pesquisadores como Patto (1984; 1993; 1997; 2004; 2015), Bohoslavsky (1997), Leite (1997) e Freire (1997).

4 METODOLOGIA, ANÁLISE E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

4.1 Critérios de seleção e busca: a planilha de seleção documental

A busca por documentos oficiais para compor esta pesquisa de mestrado foi realizada a partir de alguns critérios para selecionar materiais de pesquisa que se revelaram pertinentes, tendo em vista as questões de investigação para a análise e reflexão sobre o papel do professor, de acordo com os documentos que propõem reformas na Educação do país. Para encontrar os documentos que melhor respondessem às demandas de pesquisa se recorre ao site do MEC e às informações em sites de secretarias municipais e estaduais que dessem conta de evidenciar os documentos oficiais de maior circulação e que fossem dedicados ao tema. A partir dessa seleção prévia, foi elaborada uma planilha de Excel – que aqui é chamada de “planilha de seleção documental” – contendo informações essenciais sobre os documentos levantados: nome do documento, ano de produção, abrangência (nacional, internacional, municipal etc.), quem produziu o documento (MEC, Secretaria Municipal etc.), a temática (Ensino Fundamental, Educação e Tecnologia, Ensino Médio etc.), o número de páginas e as referências (onde o documento foi encontrado). Esta planilha se tornou a principal referência para a escolha dos documentos oficiais que fazem parte desta pesquisa de mestrado.

A composição da planilha de seleção documental foi feita com os seguintes critérios:

1. Busca por documentos importantes e significativos no site do Ministério da Educação (MEC)

O primeiro critério define o principal instrumento de busca documental adotado por esta pesquisa. Como o trabalho se dedica ao tema do papel atribuído aos professores a partir de documentos oficiais, assume-se que o governo federal é o responsável pelas diretrizes oficiais nacionais da Educação e, conseqüentemente, pela definição do perfil dos educadores, de suas atribuições, demandas, objetivos e resultados esperados. Por este motivo, a busca documental foi realizada, basicamente, com os dados disponibilizados no site do Ministério da Educação.

2. Documentos de maior abrangência e impacto nacional

Este critério priorizou os documentos que tivessem maior abrangência e alcance de suas diretrizes no país. Documentos que se referem a grupos muito restritos e específicos – como o caso de documentos de abrangência municipal ou somente destinados a uma parcela da população, por exemplo – não foram considerados, por não serem suficientes para proporcionar uma visão mais coerente e abrangente sobre o papel atribuído aos professores, no contexto de reformas educacionais no país. Isto é, em busca de uma maior representatividade, optou-se por excluir documentações que tratem de questões mais específicas ou direcionadas, que atinjam grupos menores, de menor representatividade. Em nenhum momento a intenção foi a de diminuir a importância de grupos menores em qualquer aspecto, muito menos para a pesquisa. Neste caso, se trata apenas de um corte escolhido para atender as necessidades desta pesquisa, em especial, àquelas cujo objetivo é traçar um perfil mais abrangente do papel do professorado nos documentos oficiais.

3. Recorte temporal de 1990 até 2018.

Os documentos que compuseram a planilha de seleção documental foram aqueles que estavam dentro do período de tempo analisado e contextualizado para esta pesquisa. Com o objetivo de investigar o papel do professor em documentos oficiais sobre reformas educacionais iniciadas na década de 1990, os documentos selecionados foram aqueles que se encontravam dentro desse marco temporal. Documentos mais antigos do que 1990 foram abandonados por estarem de fora do contexto de reformas educacionais neoliberais que foram analisadas nos capítulos iniciais deste trabalho. O limite estabelecido por 2018 é somente levando em consideração o ano de produção desta pesquisa, ou seja, em 2018 esta pesquisa já estava em andamento e julgou-se que seria difícil manter mais atualizado este levantamento de dados depois deste período.

4. Recorte temático sobre o papel dos professores na Educação

Este último critério permite que somente documentos oficiais, que tenham como possível tema o papel do professor, componham a planilha de seleção. Trata-se de um recorte mais difícil de ser mensurado, pois a grande maioria dos documentos sobre Educação tem a possibilidade de abordar o tema dos

professores. Por este motivo, todos os documentos que compõem a lista tiveram uma leitura prévia de itens como “sumário” e “introdução” para contribuir na escolha de materiais adequados para traçar o perfil dos professores.

Ao criar a planilha de seleção documental e estabelecer os critérios para definir quais documentos dela fariam parte, o próximo passo foi a busca por estes documentos no site do Ministério da Educação (MEC).

4.2 A busca pelos documentos oficiais: um mergulho no site do MEC

Ao acessar a página virtual do MEC, alguns elementos chamam a atenção e são dignos de uma breve análise. A Figura 1 ilustra os elementos em destaque no site. No canto superior esquerdo, pode-se ver os seguintes temas em evidência: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU). O lugar em que estas informações ocupam no site permite deduzir que são temas de vasta procura, adquirindo uma posição de destaque em função do grande interesse do público, em geral. Sugerir que estes temas são os mais procurados pela população que acessa o site do MEC permite supor qual seria o papel social atribuído a instituição: tanto o PROUNI quanto o SISU e o FIES são programas dirigidos para o Ensino Superior. Nesse sentido, é possível deduzir que existe uma associação mais próxima entre o governo federal e o ensino superior. Em outros termos, o MEC é mais requisitado virtualmente para atender demandas do ensino superior, o que evidencia seu papel enquanto instituição que regula este setor educacional, principalmente.

Além destes programas, o site também exhibe em sua página inicial diversas divulgações e notícias vinculadas à Educação.

Figura 1 – Layout da página inicial do MEC em 27/06/2019 (Parte Superior).

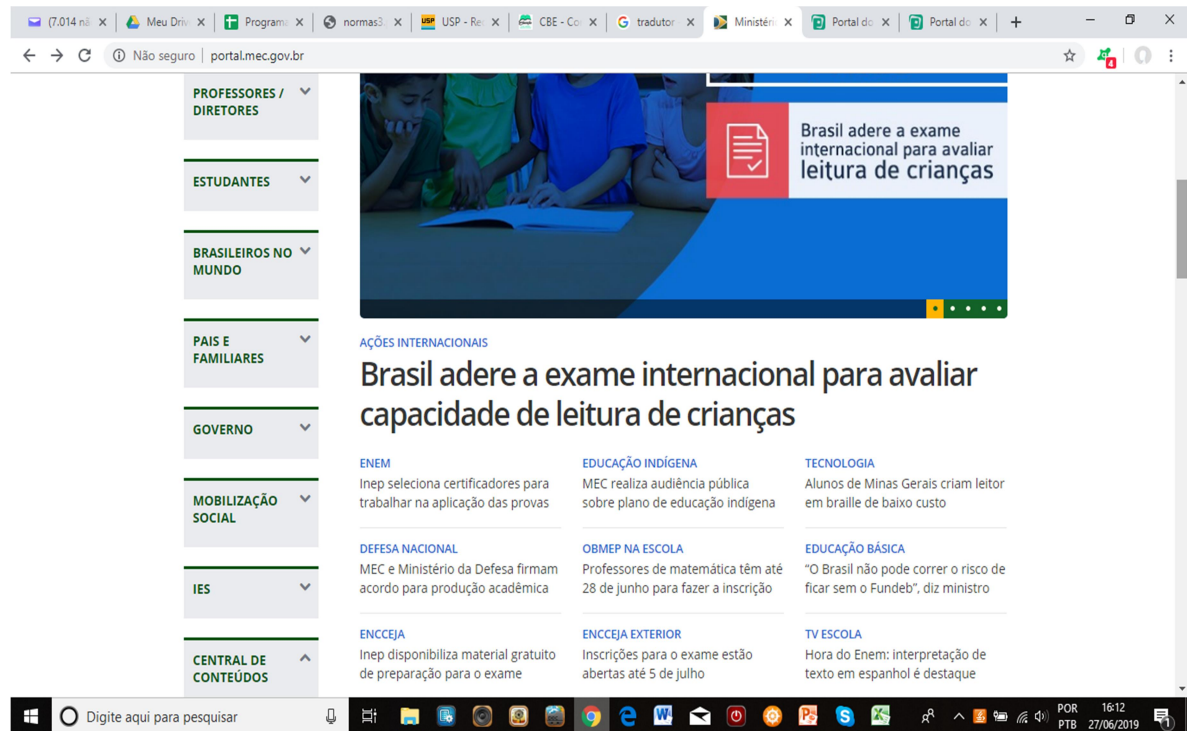


Fonte: MEC (2019).

As divulgações mais chamativas, que possuem grandes manchetes, imagens e fotografias, na página inicial do MEC no período em que os primeiros acessos foram realizados (junho de 2019) eram:

- Informações sobre o Novo Ensino Médio.
- Divulgação de canal de vídeos do MEC chamado TV Escola.
- Divulgação de canal de áudios do MEC chamado “Soundcloud” (Figura 1).
- Chamada para o canal do MEC no Youtube.
- Notícias sobre novos exames internacionais e outros indicadores de desempenho (Figura 2).
- Notícias sobre casos exemplares de inclusão escolar.

Figura 2 – Layout da parte de baixo da página inicial do MEC em 27/06/2019 (Parte Inferior).



Fonte: MEC (2019).

Na parte de baixo das grandes notícias, aparecem outras notícias, porém, menores e sem imagem, conforme se vê na Figura 2. Nestas notícias secundárias, aparecem os temas: ENEM, TV Escola, Tecnologia, FUNDEB, Olimpíadas de Matemática, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e Educação Indígena.

Os assuntos selecionados para estarem ali e a organização destes no layout da página inicial do site do MEC sugerem interpretações e análises sobre valores, ideias e prioridades do Estado no campo das políticas públicas em Educação. Depois do ensino superior, aparecem diversas notícias relacionadas a exames, avaliações e outros indicadores de desempenho (Olimpíada de Matemática, ENCCEJA etc.). O fato de o tema ser muito recorrente e ocupar toda uma página do site do ministério este permite levantar a hipótese de que a medição do desempenho escolar é um dos aspectos mais importantes para as políticas públicas na área educacional. Esta hipótese corrobora com análises de autores como Galian e Dias (2019), Maués (2003), Gentili (2004) e outros pesquisadores que enxergam uma importante mudança no papel do Estado em prol das demandas neoliberais, especialmente com ênfase nos instrumentos de avaliação e nos processos de ensino e aprendizagem.

Outro tema que também chama atenção pelo espaço destinado na página é a tecnologia, representada pelas divulgações de canais de comunicação na internet e outros recursos tecnológicos no campo da Educação (canal do Youtube, “Soundcloud” etc.). Somada às análises que seguem apresentadas mais adiante neste trabalho, a quantidade de investimento do MEC em plataformas digitais e outros recursos tecnológicos logo na primeira página de seu site sugerem que há um esforço federal para modernizar suas formas de comunicação e, conseqüentemente, estimular o uso da tecnologia, especialmente, no campo da Educação.

Apesar de todos os pontos destacados anteriormente, a descrição e análise da página inicial do site do MEC é feita, a fim de expor como não foi simples encontrar informações sobre documentos oficiais, motivo pelo qual o site foi acessado. A dificuldade em encontrar o lugar para realizar as buscas documentais indica que, aparentemente, as buscas por documentos não é a principal função desta plataforma. Por não encontrar logo na página inicial referência a qualquer documentação, se recorreu à barra lateral direita, em que há um agrupamento de conteúdos de acordo com o “tipo de indivíduo” (estudante, professor, diretor...), como é possível observar nas Figuras 1 e 2. O próprio MEC prevê o perfil das pessoas que procuram o site e disponibiliza o conteúdo que julga mais adequado para aquele público específico dentro de páginas, configurando um modelo de organização de informações bastante “guiado” e orientado. Assim, a busca por conteúdos que fujam do “padrão”, ensino superior e exames de desempenho, pode tornar-se árdua e cansativa.

Recorrendo ao guia lateral esquerdo, foi acessado o conteúdo destinado aos professores e houve direcionamento para o “portal do professor”. O próprio portal define sua funcionalidade:

Este portal é um espaço para você professor acessar sugestões de planos de aula, baixar mídias de apoio, ter notícias sobre educação e iniciativas do MEC ou até mesmo compartilhar um plano de aula, participar de uma discussão ou fazer um curso. Venha fazer parte desta comunidade! (PORTAL DO PROFESSOR – MEC, 2020).

Saindo da página principal e acessando outra destinada especificamente para apresentar e justificar a existência do portal do professor, são encontradas mais algumas informações:

O Portal, lançado em 2008 em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, tem como objetivo apoiar os processos de formação dos professores brasileiros e enriquecer a sua prática pedagógica. Este é um espaço público e pode ser acessado por todos os interessados (PORTAL DO PROFESSOR – MEC, 2020).

Estas duas apresentações sobre o portal do professor evidenciam o caráter formativo, que justifica a existência deste setor separado do site. Há uma diferença de abordagem nas duas escritas sobre o que seria este portal: - a apresentação do portal presente logo na página inicial que apresenta elementos mais convidativos, colocando o professor tanto como sujeito produtor como receptor dos conteúdos ali presentes – “você professor acessar sugestões de planos de aula... ou até mesmo compartilhar um plano de aula”; - enquanto a apresentação dentro da página específica entra em detalhes mais técnicos e burocráticos, perdendo um pouco o tom convidativo e deixando mais claro o objetivo oficial do portal.

Continuando a busca pelos documentos oficiais do MEC, foi acessada a página de “Cursos e materiais” e, em seguida, “Materiais de estudo”. Surge uma lista com diversos materiais para professores: artigos, planos de aula, materiais de cursos, conteúdos sobre educação inclusiva, estratégias pedagógicas e outros materiais de apoio. Duas categorias parecem ter mais relação com o “perfil” da documentação oficial procurada: uma delas se chama “Parâmetros e Referenciais” e outra “Orientações e diretrizes”. A primeira categoria traz um apanhado de documentos referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) e outros documentos sobre educação profissional e educação infantil. Assim, dentro dela, foram selecionados documentos que abordam os PCN’s em diferentes ciclos escolares (ensino fundamental, ensino médio etc.) e também sobre os temas transversais, que compõem uma nova proposta pedagógica, que foge da normalidade dos conteúdos escolares e, portanto, pode oferecer elementos importantes sobre as novas atribuições aos educadores. Nesta categoria, foram encontradas documentações mais abrangentes sobre Educação, que visavam impactar as práticas e o cotidiano escolar mais especificamente e, portanto, passaram a contar com propostas de atuação dos professores.

A segunda categoria, “Orientações e diretrizes”, traz documentações mais abrangentes sobre diretrizes, orientações, guias, subsídios e até normas relacionadas às políticas públicas em Educação. Nela, foi possível encontrar documentos mais específicos sobre a figura do professor, como os “Padrões de

Competência em TIC para professores – Diretrizes de implementação Versão 1.0 – UNESCO” ou “Guia de Tecnologias Educacionais da educação integral e integrada e da articulação da escola com seu território”.

Por último, explorou-se outra categoria de cursos e materiais no site do MEC que não havia despertado interesse inicialmente, “Materiais de Eventos”. Como era esperado, não são documentos oficiais em si, mas, de materiais que foram escolhidos para estar ali na página do Ministério da Educação, no portal do professor, dentro da categoria de “Cursos e Materiais”. É possível afirmar que, mesmo não sendo documentos oficiais, são materiais que se relacionam, em algum sentido, com as diretrizes das políticas públicas em Educação, pois, caso contrário, não estariam presentes naquele espaço. Apesar do nome desta seção e até mesmo a própria apresentar a si mesma como categoria que abarca “Publicações, apresentações e outros materiais apresentados em Conferências, Congressos, Encontros, Seminários, Oficinas, Workshops etc.”, estão disponíveis apenas três eventos dentre tantos que existem sobre Educação, que são: O Impacto das TICs na Educação (UNESCO Abril de 2010), o *International Federation for Information Processing (IFIP) a World Conference on Computers in Education (WCCE)* em 2009 e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Dentro desta parte, apenas um texto se encaixou nos critérios estabelecidos para este trabalho: o texto é da consultora da UNESCO Maria Inês Bastos que aborda a formação de professores em 2010.

Com esta primeira busca, e a partir dos critérios explicados anteriormente, foi realizado levantamento inicial de 13 textos, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Primeira Seleção de Documentos

Documentos oficiais importantes para as Reformas Educacionais no Brasil					
Nome do documento	Data	Autor(es)	Local	Abrangência	Temática
Guia de Tecnologias Educacionais da educação integral e integrada e da articulação da escola com seu território	2013	MEC (Paulo Blauth Menezes)/ Dilma	Brasil	Nacional	Educação e Tecnologia
O desenvolvimento de competências em "TIC para a educação" na formação de docentes na América Latina	2010	Maria Inês Bastos - consultora UNESCO	Brasil	Internacional	Formação de Professores
Padrões de Competência em TIC para professores - Diretrizes de implementação Versão 1.0 - UNESCO	2009	UNESCO	Paris	Internacional	Educação e Tecnologia
Conferência Nacional da Educação Básica	2008	MEC ?/ Lula	Brasil	Nacional	Educação em geral
Indagações sobre o currículo - Educandos e educadores: seus direitos e o currículo	2007	MEC	Brasil	Nacional	Educação Infantil e Ensino Fundamental
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2007	MEC/ SEESP	Brasil	Nacional	Educação Inclusiva
Política Nacional da Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade à Educação	2006	MEC (Fernando Haddad)/ Lula	Brasil	Nacional	Educação Infantil
Educar na diversidade - material de formação docente	2006	MEC (Fernando Haddad)/ Lula	Brasil	América Latina	Educação Inclusiva
Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Bases Legais	2000	MEC	Brasil	Nacional	Ensino Médio
Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - PCN Ação	1999	MEC - Paulo Renato Souza/ FHC	Brasil	Nacional	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Indígena e EJA
Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro a quarto ciclos do Ensino Fundamental - Introdução	1998	MEC - Paulo Renato Souza/ FHC	Brasil	Nacional	Ensino Fundamental II
Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro a quarto ciclos do Ensino Fundamental - Temas Transversais	1998	MEC - Paulo Renato Souza/ FHC	Brasil	Nacional	Ensino Fundamental II
Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução	1997	MEC - Paulo Renato Souza/ FHC	Brasil	Nacional	Ensino Fundamental II

Fonte: Elaborada pela autora.

O Quadro 1 lista os documentos por ordem decrescente de ano de publicação, isto é, os documentos mais recentes estão no topo da tabela e os mais antigos estão no final dela. Os dados destacados pelas colunas são, da esquerda para a direita: nome do documento, ano de publicação, autor(es), local de publicação, abrangência do documento, tema do documento, número de páginas e local em que o documento foi encontrado.

No fim, considerando a dificuldade de navegar e encontrar documentos pelo próprio site do MEC, outras referências foram utilizadas para ajudar a compor a lista de documentos a serem usados nesta pesquisa. Após consultar as referências de pesquisadores do tema das reformas na Educação como Maués (2003), Saviani (2013; 2019), Sawaya (2018) e Mello (2004), foram acrescentados mais quatro documentos no Quadro 2 (destacados em amarelo), configurando sua versão final.

Quadro 2 – Segunda Seleção de Documentos

Documentos oficiais importantes para as Reformas Educacionais no Brasil					
Nome do documento	Data de publicação	Autor(es)	Local	Abrangência	Temática
Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada	2015	MEC/ Dilma	Brasil	Nacional	Educação em geral
Guia de Tecnologias Educacionais da educação integral e integrada e da articulação da escola com seu território	2013	MEC (Paulo Blauth Menezes)/ Dilma?	Brasil	Nacional	Educação e Tecnologia
O desenvolvimento de competências em "TIC para a educação" na formação de docentes na América Latina	2010	Maria Inês Bastos - consultora UNESCO	Brasil	Internacional	Formação de Professores
Padrões de Competência em TIC para professores - Diretrizes de implementação Versão 1.0 - Unesco	2009	UNESCO	Paris	Internacional	Educação e Tecnologia
Conferência Nacional da Educação Básica	2008	MEC ?/ Lula	Brasil	Nacional	Educação em geral
Indagações sobre o currículo - Educandos e educadores: seus direitos e o currículo	2007	MEC	Brasil	Nacional	Educação Infantil e Ensino Fundamental
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2007	MEC / SEESP	Brasil	Nacional	Educação Inclusiva
Política Nacional da Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade à Educação	2006	MEC (Fernando Haddad)/ Lula	Brasil	Nacional	Educação Infantil
Educar na diversidade - material de formação docente	2006	MEC (Fernando Haddad)/ Lula	Brasil	América Latina	Educação Inclusiva
Educação para todos: o compromisso de Dakar	2001	UNESCO	Dakar, Senegal	Internacional	Educação em geral
Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Bases Legais	2000	MEC ?	Brasil	Nacional	Ensino Médio
Programa de desenvolvimento profissional continuado - PCN Ação	1999	MEC - Paulo Renato Souza/ FHC	Brasil	Nacional	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Indígena e EJA
Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro a quarto ciclos do ensino fundamental - Introdução	1998	MEC - Paulo Renato Souza/ FHC	Brasil	Nacional	Ensino Fundamental II
Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro a quarto ciclos do Ensino Fundamental - Temas Transversais	1998	MEC - Paulo Renato Souza/ FHC	Brasil	Nacional	Ensino Fundamental II
Educação: um tesouro a descobrir- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI	1997	Jacques Delours (Org.)/ UNESCO/MEC	Brasil e outros	Internacional	Educação em geral
Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução	1997	MEC - Paulo Renato Souza/ FHC	Brasil	Nacional	Ensino Fundamental I
Lei n. 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	1996	MEC (Paulo Renato Souza)/ FHC	Brasil	Nacional	Educação em geral

Fonte: Elaborada pela autora.

4.3 Análise do Quadro Final: seleção dos documentos

O Quadro 2 mostra 17 documentos que se adequam aos critérios definidos em uma primeira sondagem pelo site do MEC e por outras referências encontradas nos textos de autores que abordam as reformas na Educação. Dado o objetivo desta pesquisa e o tempo de duração de uma dissertação de mestrado, pode-se concluir que não há tempo hábil para realizar a leitura e análise de todos os documentos

listados. Existem documentos menores, mas, outros são extremamente densos, como indica a coluna do número de páginas.

Para dar início aos critérios de seleção dos documentos a serem analisados na íntegra por esta pesquisa, deu-se o início pensando na centralidade das políticas públicas nacionais. Apesar de se ter eleito a abrangência como um critério para a seleção de documentos para compor o Quadro, foi importante manter o foco nos documentos elaborados e direcionados ao Brasil. Por isso, foram descartados os documentos criados por agências externas e/ou produzidos fora do país, que são: - “Educação como um tesouro a descobrir – Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, de 1997; - “Educação para todos: o compromisso de Dakar”, também da UNESCO de 2001; - o documento “Educar na diversidade - material de formação docente”, feito pelo MEC, mas destinado a ser uma política pública para toda a América Latina; - o “Padrões de Competência em TIC para professores - Diretrizes de implementação Versão 1.0 – UNESCO”, de 2009; - e o documento chamado “O desenvolvimento de competências em ‘TIC para a educação’ na formação de docentes na América Latina”, feito no Brasil, mas voltado para o contexto internacional.

Outro critério importante na seleção dos documentos que passaram a fazer parte da pesquisa foi a própria temática tratada. A busca pelo perfil docente nos documentos, que é central nesta pesquisa, levou a descartar aqueles que deram pouca ênfase às questões docentes e ao papel dos professores. Em outras palavras, documentos com temas muito específicos, que pouco se dedicaram ao tema do trabalho docente também foram desprezados. Com este filtro, foram retirados da Tabela os seguintes documentos: - “Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro a quarto ciclos do ensino fundamental - Temas Transversais”, por tratar apenas sobre os temas transversais; - “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, por estar voltado somente para o tema da educação inclusiva; “Indagações sobre o currículo - Educandos e educadores: seus direitos e o currículo”, pois traz uma discussão muito direcionada ao currículo; - e o documento “Guia de Tecnologias Educacionais da educação integral e integrada e da articulação da escola com seu território”, porque aborda mais a questão das tecnologias. Documentos com temas muito fechados e específicos eram mais curtos e objetivos e, portanto, não tratavam dos temas vinculados aos professores e foram também abandonados.

Com estes dois critérios, houve redução de 17 para 8 documentos. Destes documentos finalistas, foram eleitos aqueles de maior abrangência e importância para o cenário educacional brasileiro, segundo as referências utilizadas nesta pesquisa, principalmente Azanha (2001), Mello (2004) e Saviani (2019). Em outros termos, optou-se por priorizar a leitura dos documentos que são utilizados como referência pelos autores citados. O documento mais citado e, que, por isso, não poderia ficar de fora da análise deste trabalho é a LDB (BRASIL, 1996).

Em seguida, Saviani (2019) e Mello (2004) citam, em diversos momentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997; 1998) como marco das propostas de reforma na Educação do país, por isso este documento também passou a fazer parte deste trabalho de pesquisa. Desse modo, utilizando os filtros propostos chegou-se ao final com 4 documentos e todos eles vinculados aos próprios PCN's como o texto mestre em relação ao qual todos os outros fazem referência. A seleção foi então assim estabelecida:

- a) Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997.
- b) Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro a quarto ciclos do ensino fundamental de 1998.
- c) Programa de desenvolvimento profissional continuado – PCN Ação de 1999.
- d) Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Bases Legais de 2000.

Assim, a fim de abordar os PCN's em maior profundidade no que se refere ao tema docente, mas, sem privilegiá-lo demais perante os demais documentos, optou-se pela dedicação mais especificamente a 2 documentos e, assim, feita a escolha de realizar a leitura dos dois documentos de introdução dos Parâmetros, de 1997 e 1998, pois se deduziu que, por serem trechos introdutórios, estes dariam conta da descrição da política pública e seus objetivos maiores para a Educação, situando de maneira contextualizada o lugar dos professores e do seu papel nas reformas curriculares proposta pelo documento que se tornou a referência nacional.

Feitos todos estes filtros, têm-se os seguintes documentos:

Quadro 3 - Documentos escolhidos para dar início às Pesquisas

Documentos oficiais importantes para as Reformas Educacionais no Brasil					
Nome do documento	Data de publicação	Autor(es)	Local	Abrangência	Temática
Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada	2015	MEC/ Dilma	Brasil	Nacional	Educação em geral
Conferência Nacional da Educação Básica	2008	MEC ?/ Lula	Brasil	Nacional	Educação em geral
Política Nacional da Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade à Educação	2006	MEC (Fernando Haddad)/ Lula	Brasil	Nacional	Educação Infantil
Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro a quarto ciclos do ensino fundamental - Introdução	1998	MEC - Paulo Renato Souza/ FHC	Brasil	Nacional	Ensino Fundamental II
Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução	1997	MEC - Paulo Renato Souza/ FHC	Brasil	Nacional	Ensino Fundamental I
Lei n. 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	1996	MEC (Paulo Renato Souza)/ FHC	Brasil	Nacional	Educação em geral

Fonte: Elaborada pela autora.

4.4 Mudanças e últimos ajustes: a tabela final de documento

Para compor o Quadro 4 que é a final dos documentos selecionados para ajudar a traçar o perfil docente, segundo políticas públicas, faltam apenas relatar algumas mudanças e ajustes feitos durante a leitura dos documentos selecionados no Quadro 3.

A última alteração no Quadro acontece já com boa parte da pesquisa em andamento. A leitura e análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), (BRASIL, 2015) trouxe à tona a importância de análise de materiais de pesquisa mais recentes, além das principais políticas públicas em Educação dos anos de 1990 como a LDB (BRASIL, 1996) e os PCN's (BRASIL, 1997;1998). Pensando nisso, foi solicitada a prorrogação do prazo de depósito da dissertação, a fim de haver tempo para a inclusão de outros documentos para análise. O pedido foi aceito e, com o prazo estendido para mais 180 dias, houve tempo de reavaliar o quadro de

documentos. A vontade, enquanto pesquisadora e junto com a orientadora, era incluir no quadro de documentos a parte introdutória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas temeu-se por não ter tempo hábil para terminar a análise dos demais documentos. Nesse sentido, optou-se por realizar uma troca: a Conferência Nacional de Educação de 2008 pela análise dos trechos introdutórios da Base Nacional Comum Curricular em suas diferentes versões (2015; 2016; 2018). Assim, segue apresentada a versão final do Quadro 4 com os sete documentos utilizados neste trabalho de pesquisa.

Quadro 4 – Tabela Final de Documentos Analisados

Documentos oficiais importantes para as Reformas Educacionais no Brasil					
Nome do documento	Data de publicação	Autor(es)	Local	Abrangência	Temática
Base Nacional Comum Curricular (BNCC), versão aprovada pela CNE - Introdução	2018	MEC/ Temer	Brasil	Nacional	Educação em geral
Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2a versão - Introdução	2016	MEC / Dilma	Brasil	Nacional	Educação em geral
Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 1a versão - Introdução	2015	MEC / Dilma	Brasil	Nacional	Educação Infantil
Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada	2015	MEC/ Dilma	Brasil	Nacional	Educação em geral
Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro a quarto ciclos do Ensino Fundamental - Introdução	1998	MEC - Paulo Renato Souza/ FHC	Brasil	Nacional	Ensino Fundamental II
Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução	1997	MEC - Paulo Renato Souza/ FHC	Brasil	Nacional	Ensino Fundamental I
Lei n. 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	1996	MEC (Paulo Renato Souza)/ FHC	Brasil	Nacional	Educação em geral

Fonte: Elaborada pela autora.

Questionamentos que norteiam este trabalho de pesquisa foram dirigidos aos sete documentos analisados neste trabalho. Algumas destas questões são: como vem sendo definido o papel do professor nas recentes propostas de reforma na Educação? Nas orientações e visões do papel do professor, existem mais continuidades ou mais rupturas? São mantidas as mesmas diretrizes? É possível identificar mudanças na percepção pedagógica e na atribuição do trabalho dos educadores ao longo do período escolhido? Quais são os argumentos e as justificativas presentes nos documentos oficiais que justificam essas mudanças, rupturas ou continuidades? Como os documentos oficiais nos ajudam a compreender o lugar do professor no contexto social em que estão inseridos? Quais são os referenciais teóricos destas propostas? Como os textos oficiais se relacionam

com a hipótese de Saviani (2013), pesquisador de referência para este trabalho, sobre os processos de apropriação e de redefinição do papel da Educação e do professor a partir de um contexto do neoliberalismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo? É a partir destes questionamentos que se promove a análise documental neste trabalho.

4.5 Análise documental e análise de dados neste trabalho

A pesquisa realizada nesta dissertação dedicou uma parte significativa de seu trabalho para a contextualização histórica dos documentos utilizados, identificando seus objetivos, seus referenciais e suas formas de expor propostas e atingir o leitor. Além dos capítulos iniciais que se propõem a trabalhar historicamente o tema das reformas na Educação, o início de cada capítulo de análise documental contém um subitem cujo objetivo é introduzir o documento ao leitor dentro de seu tempo e espaço, isto é, explicitando suas origens, finalidades e seu contexto histórico, social e político, principalmente.

Durante a análise dos documentos, foi realizada uma comparação entre eles em termos de continuidades, rupturas de ideias, conceitos, objetivos e proposições centrais através da delimitação de questões ou conceitos centrais como da autonomia docente, do professor como parte da gestão escolar, da participação democrática dos docentes, considerando o espaço temporal de 1990 a 2018, entre outros.

Nesta pesquisa, procurou-se delimitar os documentos ou textos de referência ao documento maior, permitindo que fosse viável compreender a proposta do ponto de vista conceitual dos seus objetivos e o lugar docente neles. Assim, deu-se ênfase na leitura e na análise de textos introdutórios em que as concepções, as propostas e o lugar do professor nelas estivessem explicitados logo no início.

Os dados utilizados neste trabalho de pesquisa foram trechos extraídos dos documentos originais analisados: LDB (BRASIL, 1996), PCN's (BRASIL, 1997; 1998), DCN's (BRASIL, 2015) e a BNCC (BRASIL, 2015; 2016; 2018). Foi feita a delimitação e a discussão dos trechos mais significativos, buscando analisar as

narrativas, o uso de determinados termos e sua frequência ao longo das análises de vários documentos e suas repetições de significado, contradições e mudanças.

5 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB nº 9.394 de 1996) E O PAPEL DO PROFESSOR

O primeiro documento analisado é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB, promulgada em 1996 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso juntamente com o ministro da Educação Paulo Renato Souza.

Demerval Saviani (2019, p. 2) ajuda a explicar a importância do documento ao referir-se a este último como “carta magna da Educação” e “lei maior da Educação no país”, deixando claro o papel estrutural da LDB na construção das “linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira”. E, mais especificamente, a importância da análise desse documento para esta pesquisa, na medida em que ele permite traçar o que se previu em termos do perfil dos professores que a política almejava.

5.1 Critérios para Análise do Documento

O objetivo com este trabalho de análise da LDB não é dar conta de estudar e investigar todas as potencialidades, avanços e limitações do documento, mas sim, investigar os papéis e as atribuições dos docentes a partir de textos oficiais, isto é, a leitura desse documento tem como finalidade ajudar a traçar um perfil dos professores delimitado por documentos oficiais como a LDB. Por este motivo é que existem trechos do documento que são mais explorados, outros menos, e outros somente citados, caso não contribuam diretamente com a discussão sobre os

docentes e suas atribuições. Não há a intenção de fazer deste trabalho um resumo da LDB, mas, sim, uma análise de como a LDB contribui na construção de um perfil docente de 1996 até os dias mais atuais.

5.2 Breve Histórico: LDB e seus embates políticos sobre os rumos da Educação

A Lei nº 9.394, de 1996 não fora a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, por este motivo é que vale a pena retomar, ainda que de maneira breve, um histórico que situa a primeira LDB e suas preocupações que são retomadas e as que são modificadas na LDB de 1996.

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, ainda na década de 1930, já havia evidenciado a necessidade de haver uma “organização lógica, coerente e eficaz do conjunto de atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada” (SAVIANI, 2019, p. 187). Apesar de importantes iniciativas no sentido de organizar as políticas educacionais, prevaleceu na época o embate entre educadores engajados com as renovações na Educação e, de outro lado, Getúlio Vargas com Gustavo Capanema (ministro da Educação que, até hoje, é quem ocupou o cargo por mais tempo: de 1934 a 1945) visando transformar os planos da política educacional em “instrumentos destinados a revestir de racionalidade o controle político-ideológico” (SAVIANI, 2019, p. 188).

Após a ditadura do Estado Novo, a Assembleia Nacional Constituinte de 1946 vota por uma Constituição democrática que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica como um estatuto legal para todo o ensino no país. Entre 1946 e 1964, surgem novos polos na disputa pela hegemonia na elaboração de políticas educacionais brasileiras: de um lado, forças nacionalistas e desenvolvimentistas que atribuíam ao Estado a responsabilidade pelo planejamento e desenvolvimento da Educação; e de outro lado, os defensores da iniciativa privada que argumentavam pela não-interferência do Estado e pela liberdade de ensino. São estas duas forças antagônicas que compõem o cenário do Congresso Nacional na luta pelo direito de elaborar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do país (SAVIANI, 2019, p.189).

A primeira LDB é criada por Carlos Lacerda e promulgada com a Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961 e segue a tendência de fazer concessões para a iniciativa privada, dando liberdade para as famílias optarem pelo tipo de educação mais ideal para seus filhos. Saviani (2013) mostra considerações da primeira LDB à época:

Embora a LDB tenha deixado muito a desejar, em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele [Anísio Teixeira] considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. (...) A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino (SAVIANI, 2013, p. 307).

Os debates de setores da sociedade civil e de membros do governo, entre defensores da liberdade de ensino e os partidários da priorização da escola pública, se estendem até o momento do Golpe Civil-Militar de 1964. Com medidas como a imposição da Reforma Universitária (Lei nº 5.440/68) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com técnicas tradicionais de alfabetização, “o protagonismo no âmbito do planejamento educacional transfere-se dos educadores para os tecnocratas” (SAVIANI, 2019, p. 190) e estes últimos não retomaram as discussões dos escolanovistas, adotando o discurso privatista da Educação. O governo militar passa a perseguir os defensores da Campanha pela Escola Pública como Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Anísio Teixeira. As políticas educacionais com base no pioneirismo da Escola Nova são substituídas por programas voltados para o Ensino Superior - como a Reforma Universitária de 1968 ou o programa MEC-USAID entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* - programas voltados à alfabetização - como o sistema MOBRAL - e ainda programas curriculares como na disciplina de “Educação Moral e Cívica”.

O advento da abertura política, iniciada na década de 1980, leva à restauração dos direitos democráticos e, em 1987, à formação de uma nova e aguardada Assembleia Constituinte. No campo da Educação, o Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito encaminhou uma proposta única para a Educação com reivindicações de diversas entidades da sociedade civil, entre as quais Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e União Nacional dos Estudantes (UNE).

Concomitante à proposta de texto encaminhada pelo Fórum Nacional de Educação, outro texto para a LDB é apresentado em 1993, pelo senador Darcy Ribeiro, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), sofrendo diversas críticas e modificações durante o processo de votação. O texto de Darcy Ribeiro é acusado, entre outros aspectos, de abrir possibilidades para o avanço da privatização das instituições escolares, principalmente as universidades públicas. Durante a gestão de Paulo Renato Souza, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), com mais algumas alterações sugeridas pelo MEC, em 1996, o texto modificado de Darcy Ribeiro é eleito no Congresso com 349 votos a favor e 73 votos contrários. A LDB 9.394 é aprovada em meio a muitas controvérsias e desavenças no cenário educacional.

5.3 Considerações Gerais

Depois deste rápido panorama histórico sobre a LDB no Brasil, é importante esclarecer algumas questões específicas deste documento antes de iniciar sua análise. Primeiramente, tem-se um documento que tem como objetivo atuar enquanto texto oficial “logo abaixo da Constituição”, isto é, atuar como “lei geral” e “lei maior” da área da Educação. O caráter geral da LDB não permite que este seja um documento suficiente em si, isto é, a LDB dispara uma série de dispositivos para serem regulamentados em outras leis mais específicas (SAVIANI, 2019, p. 2). Mesmo sem se aprofundar em legislações específicas, e apesar de já terem se passado 23 anos desde a sua implementação, as decorrências e desdobramentos da LDB acontecem até os dias de hoje e estão presentes em documentos oficiais mais recentes.

É essencial lembrar que a LDB é composta por diversas Leis e Medidas Provisórias que alteram e atualizam o texto original, isto é, trata-se de um

documento vivo que ainda sofre alterações e, conseqüentemente, ainda se relaciona com diferentes contextos sociais e políticos. Apesar de sua redação original estar em 1996, o texto tem o acréscimo de leis como a Lei nº 12.796, de 2013 – que define e regulamenta a Educação Especial –; a Lei nº 11.645, de 2008 – sobre a obrigatoriedade de abordar o ensino de história e cultura indígena e afro-brasileiro –; entre outras. Por este motivo, um trabalho de pesquisa que tem como objetivo investigar as funções atribuídas aos professores a partir de documentos oficiais que propõem reformas na Educação não pode desconsiderar um documento histórico e, ao mesmo tempo, atualizado, como a LDB de 1996.

O documento é organizado em onze títulos, sendo estes os grandes temas abordados pela Lei, como no “Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Básica” ou “Título VI – Dos Profissionais da Educação”. Abaixo dos títulos, existem os artigos, os elementos-chave para compreender a Lei. A LDB de 1996 é composta por 92 artigos, sendo que muitos deles foram modificados ou ainda reescritos por leis posteriores. Alguns artigos são ainda acompanhados por parágrafos, representados pelo símbolo “§” no texto. Estes recursos permitem maiores explicações e detalhamentos sobre o artigo. Quando o artigo não necessita de mais detalhes, mas sim de enumerações e listagens, são usados os incisos, representados por números romanos.

Não está explícito no documento quem seria seu público-alvo, mas a sua organização permite pressupor a qual setor da sociedade ele é direcionado. No caso, a LDB de 1996 parece voltada a diferentes sujeitos relacionados com a Educação Escolar, porque existem títulos da LDB que falam tanto sobre aspectos amplos da Educação – como princípios, valores e objetivos gerais – quanto títulos mais específicos, como aqueles voltados para os ciclos escolares – como ensino infantil, superior, médio etc. – ou, ainda, os direcionados para os diferentes níveis de governo – Município, Estado, União, por exemplo. Assim, pode-se afirmar que o documento analisado não apresenta somente um público-alvo, mas, uma gama de indivíduos e instituições que estão de alguma forma ligados com o mundo da Educação: são professores, educadores, políticos, pesquisadores, escolas, pais, alunos, diretores, coordenadores, especialistas, entre outros.

5.4 A Análise do Documento: A LDB como lei-maior da Educação Nacional, princípios e fins da Educação Básica para os profissionais da Educação

a) Primeiro Artigo

A LDB de 1996 mostra, em seu Primeiro artigo, sinais de compreensão ampliada e abrangente da formação no entendimento do que seja a Educação e seus objetivos, conforme estabelece o referido artigo:

Art. 1º A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, a convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e á prática social (LDB, 1996, 1º Art., grifo nosso).

O Primeiro artigo, ao apresentar a relação entre Educação e os processos formativos, revela uma compreensão que se sedimenta ao longo das últimas décadas, isto é, a visão de que a formação escolar vai além dos muros da escola ao tomarem outros elementos como formativos também. A LDB de 1996 defende, portanto, o entendimento abrangente de quais são os processos que influenciam na formação dos sujeitos: as famílias, as instituições, os movimentos sociais, as manifestações culturais e as organizações da sociedade civil. Com esta afirmação, a LDB deslegitima discursos que simplificam o processo de construção dos sujeitos ao responsabilizar somente as escolas, as famílias, a cultura ou, ainda, a visão restrita da formação escolar limitada aos processos de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos.

Ao propor, já nesse primeiro artigo, uma compreensão ampla e complexa do que são os processos formativos, a LDB abriu caminhos para a valorização da diversidade de elementos que compõe os sujeitos – como a vida em sociedade e o trabalho – bem como incorporou as críticas e reflexões propostas por pesquisadores como Patto (2015) e outros que, ao problematizarem a culpabilização de alunos, professores e outros indivíduos pelo processo de fracasso escolar, permitiu colocar a instituição escolar e as relações que ela mantém com a sociedade e o estado, no centro das preocupações formativas e das propostas de superação de seus problemas (PATTO, 2015, p. 355).

Assim é que, como esclarece o Segundo e Terceiro artigos, os princípios e fins da Educação Nacional passam a ser pautados pela liberdade de cátedra do professor, assegurada pelo pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, pela

garantia na igualdade de condições de acesso e permanência na escola, pela valorização profissional do educador, pela gestão democrática da instituição escolar em que se faz presente o professor como coparticipa da tomada de decisões, planejamento, condução e avaliação do trabalho formativo em suas várias instâncias:

TÍTULO II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II- liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII- valorização do profissional da educação escolar;
VIII- gestão democrática do ensino público, a forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX- garantia do padrão de qualidade;
X- valorização da experiência extra escolar;
XI- a vinculação entre a educação escolar, o trabalho as práticas sociais;
XII- consideração com a diversidade étnico racial;
XIII- garantia do direito à educação e à aprendizagem a longo da vida.
(LDB, 1996, 2º e 3º Art.).

Assim, cada inciso fala não somente dos direitos dos estudantes, mas também do direito à autonomia dos docentes.

No primeiro inciso, não apenas a igualdade de condições para acesso e permanência nas escolas é um princípio básico para alunos, mas que também tange aos professores, pois, assim como os alunos, eles precisam ter assegurado seus direitos e suas formas de participação ampla nas escolas para poder realizar seu trabalho com qualidade. Isto é, a própria LDB já afirmava que os professores também precisam de condições para acessar e permanecer nas escolas, sejam elas condições de caráter material (sala dos professores, espaço para estudo e pesquisa, materiais, alimentação etc.) ou, ainda, de caráter imaterial (ambientes que lhes assegurem a liberdade pedagógica e o pluralismo de ideais, permitindo-lhes autonomia e condições de pleno exercício de seu trabalho, por exemplo).

O segundo inciso, reforça e explicita a liberdade de cátedra como princípio fundamental no trabalho do professor, ao esclarecer a importância de cultivar a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar aspectos como cultura, arte, pensamento e o saber. Quando são analisados os termos usados na letra da Lei, ela é clara, refletindo sobre o papel docente; para a LDB, o professor deve ter pleno direito de ser livre para ensinar, pesquisar e divulgar não somente conhecimentos científicos ou técnicos, mas, também, a arte, a cultura e o pensamento. Existe aí uma proposta libertária e até mesmo revolucionária do papel docente, retirando-o do espaço restrito do meio técnico ou científico e ampliando concepções de formação de sujeitos a aspectos como cultura e arte.

Neste contexto, a LDB parece buscar o fortalecimento do papel do professor enquanto agente transformador, pois garantir liberdade para este grupo social não apenas os reconhece como sujeitos sociais dotados de individualidades, histórias profissionais e formativas heterogêneas, em um país continental como o Brasil, mas permite que os professores se tornem “pessoas únicas, não portadoras de papéis”, que fogem da impessoalidade e do “total submetimento” a um perfil profissional tomado como único, moldado por um discurso hegemônico e impositivo (PATTO, 2015, p. 363). Os professores que rompem com a situação de alienação – em grande parte provocada por demandas burocráticas e “mergulhadas na singularidade e no individualismo” (PATTO, 2015, p. 364) – isto é, quando deixam de ser amordaçados pela burocracia e desfrutam de liberdade para ensinar, estudar, pesquisar e divulgar, aumentam suas chances de assumir um lugar enquanto sujeitos subjetivos e transformadores de realidades, como explica Patto na conclusão de sua pesquisa que deu origem ao livro “Produção do fracasso escolar” (2015):

Quando uma professora desenvolve estratégias que lhe permitam dar conta de uma dupla ou tripla jornada de trabalho, prejudicando a qualidade de sua ação pedagógica e não se comprometendo com seus alunos, ela na verdade está tentando agir, da maneira que lhe é possível (...) numa situação de bem-estar pessoal que o sistema social promete, mas não lhe permite alcançar. Em outras palavras, os educadores, em geral, e as educadoras, mais especialmente, são portadores de carecimentos radicais que os fazem, da perspectiva da sociologia da vida cotidiana, um grupo social potencialmente transformador. (...) Orientadas por uma visão contraditória do mundo e das questões relativas à escola, são promissoras enquanto sujeitos de um processo no qual suas contradições sejam explicitadas e **no qual sejam convidados a novas sínteses, rumo à superação da maneira cotidiana de pensar e atuar na realidade social da qual participam** (PATTO, 2015, p. 364, grifo nosso).

A garantia de liberdades está assegurada nos princípios propostos pelo perfil do professor definido pela LDB como mostrado. Mas não só, pois, ela é importante a partir do momento em que aumenta as chances dos professores deixarem o “hiperconformismo” (PATTO, 2015, p. 364) proporcionado pelo cotidiano desgastante ao qual são submetidos, como também ao propor e estimular a discussão e a participação ativa desses sujeitos em todos os processos formativos dos sujeitos. Assim, a própria LDB evidencia sua intenção de pensar e refletir sobre as contradições presentes da escola e também na vida cotidiana desses profissionais, contudo, torna explícito que trata-se de ações que só ocorrerão se asseguradas por princípios como do inciso II do 2º Artigo da LDB, com a liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar.

Há uma compreensão abrangente sobre as liberdades dos docentes que se soma ao terceiro inciso, sobre o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (LDB, 1996, 3º Art.). Há uma legitimação da existência de liberdades, além de diferentes ideias e concepções sobre Educação. A LDB de 1996 reconhece nas diferenças o seu caráter formativo e defende que este aspecto faça parte dos princípios e fins da Educação Nacional, ou seja, não haveria uma ideia ou concepção pedagógica predominante. O docente, neste cenário, tem liberdade para ensinar, também aprender e divulgar, além de poder ter ideias e diretrizes pedagógicas e educacionais diferentes. Importante ressaltar a relevância desta garantia de liberdades em um contexto político da década de 1990, num país recentemente saído de uma ditadura e que busca reorganizar-se em diversas frentes via documentos oficiais como a Constituição de 1988 e a LDB de 1996.

O terceiro inciso complementa o perfil mais amplo e libertador dos educadores ao afirmar que é princípio do ensino o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (LDB, 1996, 3º Art.). Cabe aos alunos e aos professores respeitarem a liberdade garantida pelo segundo inciso e a tolerância perante as diversidades legitimadas pelo terceiro inciso. Até aqui, os princípios do ensino garantidos pela LDB asseguram aos professores igualdade de condições para acessar e permanecer nas escolas, liberdade para ensinar, aprender e divulgar culturas, pensamentos e artes; contam com o pluralismo de ideias e concepções, além de defenderem a tolerância e o respeito à liberdade. Tem-se o perfil de um professor que desfruta de garantias, direitos e liberdades importantes para o estabelecimento de condições favoráveis para o desenvolvimento do trabalho docente e ainda

potencializar as chances do professor assumir o papel de transformador social. São inegáveis os avanços propostos pela LDB de 1996 no campo do perfil profissional docente, pois, agora liberdade, igualdade, tolerância e pluralidade fazem parte dos princípios de ensino no Brasil e, conseqüentemente, do perfil dos professores também.

A LDB, já em 1996, se compromete com a valorização do professor ao estabelecer este aspecto como um princípio base do ensino no país. A presença deste inciso que fala em “profissional da educação” mostra um importante avanço no sentido do reconhecimento da profissionalização docente, isto é, do entendimento do ofício de ensinar como uma profissão, que requer competências, formação, pesquisa e estudos, saindo da visão simplista que compreende a docência ainda no aspecto do dom ou da vocação. Portanto, a LDB novamente mostra progresso quando se refere ao professor enquanto profissional, que requer formação para o domínio de competências e técnicas para exercer sua profissão, assim como as demais.

Outro aspecto que chama a atenção na escolha do termo “profissionais da educação”, ao invés de professores ou docentes: além de remeter ao processo de profissionalização dos professores, seria esta uma opção feita propositalmente para atingir um público mais amplo que participa dos processos formativos, além dos educadores em sala de aula? Falando também sobre inspetores, diretores, coordenadores, faxineiros, assistentes, secretariado, entre outros? Haveria alguma intencionalidade no sentido de ampliar o leque de pessoas que fazem parte do processo formativo? Será que se está frente a um processo que amplia tanto a ideia do que faria parte do processo formativo, como também de quem faria parte deste? Que não só o professor ou a família do aluno? Estes são alguns questionamentos que somente a LDB não dá conta de responder, mas, definitivamente, nos deixa algumas pistas sobre possíveis diretrizes no campo das políticas públicas.

Por agora, o importante é destacar que a LDB, documento de referência para a Educação no país, em 1996, se compromete com a valorização dos professores logo em seus primeiros artigos. Apesar dos discretos avanços das políticas de valorização docente na atualidade, não se pode deixar de considerar a importância da garantia da Lei como um passo significativo na luta por direitos, como a melhoria das condições de trabalho dos professores.

O inciso VIII fala em gestão democrática como um princípio de ensino que busca garantir a participação da maioria dos indivíduos nas tomadas de decisão das escolas públicas. Neste sentido, o professor também é envolvido, uma vez que é um dos principais agentes do processo de escolarização e, portanto, participante importante da ideia de gestão democrática das escolas.

No inciso IX, fala-se em “garantia de padrão de qualidade” como princípio base para o ensino. Trata-se de um ponto definitivamente relevante para se estar assegurado em um documento de referência como a LDB, porém, a falta de detalhamento ou de especificidade para explicar o que seria o “padrão de qualidade” é preocupante. Seria este critério algo deixado para a livre-interpretação do leitor? Qual é o objetivo do documento com tamanha subjetividade?

Seguindo o padrão de ampliar a compreensão do que seriam os processos formativos dos sujeitos, o inciso X fala sobre “valorização da experiência extraescolar” – também sem entrar em detalhes de quais aspectos compõem o conceito de “extraescolar”. Assim, é considerado princípio do ensino a valorização de outras atividades para além da sala de aula, expandindo tanto a ideia de processo formativo, até então, restrito aos espaços tradicionais das classes – considerando também outros espaços formativos, como as quadras, os parques, as áreas comuns etc. – quanto à de que somente os professores são os sujeitos envolvidos com o processo de formação – sendo coerente, então, o uso do termo “profissionais da educação” do inciso VII para falar sobre outros sujeitos que também fariam parte do processo formativo, como porteiros, inspetores, secretárias, assistentes, diretores etc.

Em 2018, a LDB, como um documento dinâmico, como mostrado, passa a incluir a Lei nº 13.632 que incluiu o inciso XIII no terceiro artigo, que “garante o direito à educação e a aprendizagem ao longo da vida”. Para alunos e para professores, portanto, o ensino não se restringe aos anos específicos para a escolarização. Há uma maior amplitude na concepção formativa, neste caso, temporal, pois se estende “ao longo da vida”, como quem afirma que o processo de formação dos sujeitos não se interrompa em momento algum. Há uma relação com o inciso II, feito em 1996, que defende o direito do professor a aprender, ensinar, pesquisar e divulgar, com a diferença de que, neste caso, não há uma referência de tempo, enquanto em 2018 o foco do inciso XIII é, justamente, com a indeterminação temporal para o processo de aprendizagem. O que teria motivado o acréscimo de

mais um princípio para o ensino no terceiro artigo da LDB de 1996 para assegurar a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (LDB, 1996, 3º Art., inciso XIII)? Por que a garantia do aprendizado ao longo da vida adquire tanta importância no período de 1996 a 2018?

b) Artigos de Quatro a Seis

Estes artigos falam sobre “Direito à Educação e do Dever de Educar”, conforme aparece no título III. Apesar de o título supor que existem várias relações deste trecho da LDB com os professores e suas atribuições, o foco desta parte do documento está no esclarecimento de quais são os deveres do Estado para com a Educação Básica, como a idade obrigatória para a escolarização, a organização do ensino básico, o direito à Educação Especial, oferta de Educação para Jovens e Adultos (EJA) etc. Este é um trecho de esclarecimentos de ordem mais burocrática sobre as garantias da Educação e as obrigações do poder público, portanto, não há menções sobre os educadores e suas atribuições nestes trechos.

Dentre vários incisos, o IX nos chamou a atenção por conta de sua formulação:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
 (...) IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (LDB, 1996, 4º Art., inciso IX).

O uso do termo “insumos” não aparece em outros momentos do documento e é interessante notar que se trata de um termo, como esclarece a consulta ao dicionário, proveniente do mundo da produção industrial que, por alguma razão, passou a ser incorporado ao campo da Educação e seus “produtos”. Assim, insumo, conforme Dicionário Online de Português (DICIO, 2019) é: “Cada um dos materiais fundamentais para o desenvolvimento ou para a produção de algo (matéria-prima, força de trabalho, consumo de energia, equipamentos, mão de obra, entre outros)”. A origem etimológica da palavra, segundo o referido Dicionário, chama ainda mais a atenção, pois insumo seria formado pela palavra input, do inglês, que significa “Operação através da qual os dados são inseridos num computador ou em outro mecanismo periférico (impressora, scanner etc.); entrada” ou “[Informática] Reunião

desses dados inseridos e que, processados, se transformam em informações de saída (output). [Economia] Aquilo que entra, que se insere num processo, trabalho ou sistema, para se obter um produto final (força de trabalho, consumo de energia, mão de obra, equipamentos etc.” (DICIO, 2019)”.

Conforme as definições supracitadas, o termo “insumo” tem suas raízes em áreas da indústria, da informática e da economia, sem nenhuma relação com o campo da Educação ou, muito menos, das políticas públicas. Por qual motivo teria sido este o termo escolhido para compor este inciso? Inciso este importante, pois é aquele que garante como dever do Estado cuidar da qualidade do ensino – pauta em alta especialmente a partir dos anos 1990 no Brasil – e são justamente os “insumos indispensáveis” os elementos balizadores do que seria o “mínimo necessário”. Seria, então, o mínimo necessário um instrumento de medida que aproxima a realidade escolar do contexto da indústria e da economia? Existe uma sugestão de aproximação entre a lógica do mercado para o campo da Educação, via instrumentos de medição e avaliação? Existe uma série de autores como Apple (2006) e Gentili (2005) que denunciam esta proximidade, principalmente através da entrada do neoliberalismo na Educação. E, afinal, o que são os “insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem”? Estas são algumas questões que se colocam durante a leitura destes artigos.

c) Artigos de Oito a Doze

Estes artigos falam sobre as responsabilidades da União, dos governos estaduais e dos municípios perante a Educação Nacional. O artigo 12 aborda as atribuições dos estabelecimentos de ensino, como “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, “administrar seu pessoal e seus recursos materiais” (LDB, 1996, Art. 12, inciso I e II), entre outros. Não cabe, neste trecho, nada a respeito dos professores.

d) Artigo Treze

As obrigações e funções dos professores para a LDB estão presentes no artigo 13 do documento, que são:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II- elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo as propostas pedagógicas do estabelecimento de ensino;
- III- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (LDB, 1996, Art. 13).

Nesta relação de funções atribuídas aos professores, pode-se reparar que surgem obrigações que fogem da rotina de ministrar aulas e prepará-las, somente. O primeiro inciso, por exemplo, propõe que professores também participem da construção da proposta pedagógica das instituições. Primeiramente, cabe ressaltar a importância de contar com um documento oficial que chama os professores para participar da construção das propostas pedagógicas das instituições escolares. Nesta chamada, é possível identificar um processo de “desburocratização” das funções relacionadas ao processo formativo, ou seja, da mesma forma com que os primeiros artigos da LDB ampliam o leque de elementos que integram a formação dos sujeitos, há também uma proposta de ampliação do trabalho docente e de seus desdobramentos dentro da instituição escolar. Nesse sentido, o documento compreende a necessidade de o professor ser incluído na gestão escolar, pois este também seria um aspecto formativo ao pautar-se no ideal de gestão democrática para as escolas. Em outras palavras, a gestão democrática das instituições proporcionará aos educadores participantes elementos importantes para contribuir no processo formativo dos alunos, dentro dos ideais de democracia e voltados para a formação de cidadãos, conforme os primeiros artigos da LDB.

Mas, por outro lado, pedir que o professor “participe da elaboração de propostas pedagógicas do estabelecimento de ensino” pode significar também que a LDB acrescenta mais uma função aos professores com trabalhos voltados para o gerenciamento da instituição, além dos trabalhos tradicionais do professor em sala de aula. Não é exagero afirmar que há mais exigências da LDB para com os docentes, isto é, pede-se mais dedicação dos professores para além da sala de aula, atuando também na parte de gestão.

Não há um detalhamento sobre como aconteceriam estas participações dos docentes na proposta de gestão democrática, o que dá margem para questões

como: como os professores participarão da elaboração das propostas de ensino das escolas? Eles serão obrigados a trabalhar com dedicação exclusiva? Esta participação será uma obrigação ou um convite? As instituições serão obrigadas a remunerar os professores para esta nova função? Ou esta participação está no campo do voluntariado? Em quais horários eles farão este planejamento? Qual o peso das contribuições dos docentes na composição das propostas pedagógicas das escolas? Estas são algumas questões que ficam pendentes perante o primeiro inciso do artigo 13 sobre as atribuições dos professores.

O sexto inciso também traz este trabalho para além da sala de aula, ao colocar como função dos docentes “colaborar com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (LDB, 1996, Art. 13, VI). É importante destacar que a palavra “colaborar” usada pelo documento, não esclarece ao certo qual o nível de exigência que as instituições podem cobrar dos professores ou o quanto os professores devem se dedicar a tal atividade. Além disso, “colaborar” evidencia o papel secundário do professor nesta proposta, como colaborador e não protagonista. Assim, o uso do verbo “colaborar”, no nosso ver, sugere que os professores não têm a obrigação de assumir estas responsabilidades, o que compromete uma proposta inicialmente interessante – mesmo sendo pouco específica – da LDB de trabalhar melhor as relações entre professores, escolas, famílias e comunidade.

Tem-se, portanto, dois novos papéis atribuídos aos professores até agora: participar da construção das propostas pedagógicas das escolas e ajudar nas atividades de articulação entre escola, comunidade e famílias. Por mais que sejam incumbências nas quais nem sempre será o professor o protagonista da ação, ainda são novas tarefas que precisarão ser conciliadas com a rotina escolar exigente de preparar aulas, planejar seu curso, lecionar, elaborar avaliações etc. Para entender um pouco das dificuldades do cotidiano escolar, foram retiradas algumas histórias de professoras que contribuíram com a pesquisa de Patto para o livro “Produção do Fracasso Escolar” (2015):

A gente se sente muito mal pelo salário. Durante o mês esquece, trabalhando com a classe, mas na hora de pegar o cheque... só pode dar oito horas a mais por mês de atividade fora de classe, o que dá mais dois dias de salário. Às vezes fico encapando caderno, às vezes dou aulinha para um, pra outro. Mas a gente trabalha muito em casa; o diário de classe é feito em casa, eu chego em casa e ainda tenho que fazer a janta e tomo

um ônibus vai parando e está sempre cheio. O professor não é valorizado! Depois reclamam do ensino, mas com este salário! (PATTO, 2015, p. 208).

Há um aspecto importantíssimo trazido pelo relato dessa professora que, de fato, até então, não apareceu nos treze primeiros artigos da LDB: garantia de remuneração compatível com o nível de exigência de trabalho para além das horas-aulas. Além disso, com mais funções sendo atribuídas aos docentes, também não aparece nenhuma garantia de ampliação da jornada de trabalho ou ainda alguma sugestão de dedicação integral a uma única instituição. Diante destas limitações que o documento, até então, não deu conta de responder, por ora, parece que as incumbências mais tradicionais e “comuns” para os professores – planejar, preparar aulas, lecionar... – não são suficientes para definir o bom ou mau educador: para as exigências de reforma representadas pela LDB e mesmo nestas funções básicas, se depara com algumas novidades e alterações.

As incumbências mais “comuns” dentro do imaginário do que fazem os professores, geralmente, são associadas ao espaço das salas de aula. Na LDB, estas funções aparecem associadas com outras que extrapolam este cenário, como: “zelar pela aprendizagem do aluno”, “estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento” e “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de **participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional**” (LDB, 1996, art. 13, III, IV e V, grifo nosso). Nestes trechos, a LDB reconhece que o trabalho mais básico esperado do professor não se restringe ao espaço da sala de aula, pois é inviável que ele cuide dos alunos abaixo do rendimento esperado, realize seu planejamento, suas avaliações e ainda dê conta de seu desenvolvimento apenas com seu tempo em salas de aula e a porcentagem de horas pagas para o planejamento. O documento explicita que há uma exigência extraclasse para que os professores atinjam o mínimo esperado pelas políticas públicas, ou seja, está posto que o trabalho do professor engloba tarefas que vão além da sala de aula.

Até agora, a LDB reconhece que o trabalho do professor vai além da sala de aula, não somente com planejamentos e avaliações, como também com tempo hábil para seu desenvolvimento profissional, sua participação na elaboração de propostas pedagógicas e ainda ajudando nas atividades que relacionam instituição, famílias e comunidade. Contudo, vale ressaltar que, logo no início do documento, é assumido o compromisso com o princípio de “valorização do profissional da educação escolar”

(LDB, 1996, Art. 3, VII), o que significa afirmar que, até este momento, a ideia de valorização profissional consiste apenas no aumento de novas funções e atribuições aos docentes.

Apesar de algumas atribuições aos professores propostas pela LDB serem interessantes e necessárias, ocorre, de fato, uma ampliação precária do perfil profissional sem a vinculação necessária ao trabalho formativo, ou seja, até este momento do documento, não há garantias legais de remuneração, ampliação das jornadas de trabalho ou de dedicação exclusiva. Preocupam as “não garantias”, isto é, a pouca profundidade nas especificações de como serão executadas estas medidas e quais as garantias dos professores nestas propostas para torná-las viáveis. Até então, com a leitura do artigo destinado às funções dos professores dentro da LDB, identifica-se a falta de especificidade do documento sobre como realizar as propostas e a não garantia de uma remuneração ou jornada de trabalho remunerada compatível para dar viabilidade para as novas atribuições dos professores. Apesar do discurso inicial de “valorização do profissional da educação escolar” (LDB, 1996, 3º Art., inciso VII) e das propostas importantes no sentido de ampliação dos elementos e dos sujeitos que compõem o processo formativo dos alunos (LDB, 1996, Art. 3º, incisos I ao IV), a LDB impõe novas atribuições aos professores sem assegurar remunerações e jornadas de trabalho compatíveis com o aumento da exigência.

e) Artigos de Quinze a Vinte

Neste trecho, há uma preocupação em definir o que compõe o sistema federal, estadual e municipal de ensino. Além disso, o artigo 20 se dedica às categorias que formam as instituições privadas. Dessa forma, estes trechos da LDB não trabalham com o tema dos professores e suas atribuições.

f) Artigos de Vinte Um a Vinte e Nove

No artigo 21, o documento divide a educação escolar em dois níveis: a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio, e a

educação superior. Do artigo 22 ao 29, a LDB discorre sobre a Educação Básica em Disposições Gerais, que são questões amplas e, muitas vezes, voltadas para uma organização mais administrativa e burocrática do sistema escolar. Nestes artigos, foram encontrados temas como, por exemplo, da organização em séries, ciclos ou semestres, a carga horária mínima anual de 800 horas, a necessidade de avaliações contínuas, a frequência mínima de 75% no curso, entre outros.

Apesar dos assuntos abordados por boa parte destes artigos não ter uma relação direta com o objeto de pesquisa deste trabalho, algumas considerações chamaram nossa atenção.

O artigo 24 trata sobre as regras comuns da educação básica, em disposições gerais. Nesta parte, há uma especificidade sobre o tema das avaliações da seguinte forma:

V- a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
(LDB, 1996, Art. 24, V)

Aqui há uma reafirmação do modelo de avaliação sugerido pela LDB, que consiste em um maior número de avaliações – por isso “avaliação contínua” – e que privilegia o qualitativo em detrimento do quantitativo. Aqui é preciso destacar a importância de haver uma lei que defende a necessidade da avaliação qualitativa e contínua do processo educativo, isto é, a LDB dá um importante passo ao exigir a “prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” como forma de verificação do rendimento escolar.

Ao voltar às incumbências dos professores presentes no artigo 13, a responsabilidade pela elaboração das avaliações é dos docentes e a preparação de avaliações contínuas exige mais trabalho por parte dos professores. Está-se diante de mais uma proposta de ampliação de funções dos professores. Assim como nos outros momentos do documento, em que são colocadas novas exigências para os docentes, estas também não estão acompanhadas por garantias como a remuneração proporcional pelo maior tempo de trabalho – no caso, para produzir mais avaliações sobre o desempenho dos alunos – ou, ainda, propostas como a ampliação da jornada de trabalho dos educadores. Isso significa que existe uma proposta que avança no quesito pedagógico ao reconhecer a importância das

avaliações qualitativas e contínuas no processo educativo, porém, a LDB inviabiliza maiores avanços ao não garantir boas condições de trabalho aos docentes responsáveis pela elaboração dos instrumentos de avaliação.

O artigo 25 aparece com a seguinte informação:

Art. 25 Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetros para atendimento do disposto neste artigo. (LDB, 1996, Art. 25)

A primeira questão que surge é, afinal, quem são as “autoridades responsáveis”? Quem são os sujeitos responsáveis por esta importante equação entre professores, alunos, carga horária e condições materiais? São os órgãos de fiscalização do Estado? São os coordenadores e diretores? Os professores? A comunidade? As famílias? O documento é pouco claro, tanto quando fala sobre quem deve realizar este controle como também não é claro sobre quais os parâmetros de qualidade no qual a LDB está se baseando. O que são “relações adequadas”? Quais os referenciais teóricos para servirem de parâmetro sobre o que é ou não é adequado?

Além da falta de clareza, o artigo ainda conta com um parágrafo que torna ainda mais aberta a questão, pois permite maior flexibilidade “à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais”. Pesquisas realizadas por Alceu Ferraro (1999) já comprovaram que os processos de exclusão NA escola – que ocorre dentro das instituições, por meio de constantes retenções de alunos e evasões escolares – surgem como questão-chave em detrimento da exclusão DA escola – de alunos que não frequentam as escolas. Em outras palavras, a preocupação com a necessidade de colocar todas as crianças em idade escolar dentro das escolas, principalmente a partir da década de 1990, dá lugar a uma nova preocupação na Educação: a qualidade do ensino oferecido dentro das escolas. Pesquisadores como Alceu Ferraro e medidores de desempenho escolar como o Programa Internacional de Acompanhamento de Avaliação de Alunos (PISA), a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), entre outros, apontam para a má qualidade do ensino, apesar da grande maioria das crianças estar frequentando a escola. Ainda assim, documentos oficiais importantes como a LDB não estabelecem os parâmetros e garantias

necessárias para estimular o desenvolvimento do ensino que assegure a qualidade da educação nas escolas. Um desses parâmetros que a literatura educacional vem apontando há décadas é o da relação professor e o número de alunos por classe, principalmente nos anos iniciais de escolarização, cuja presença do professor no acompanhamento de cada criança em seu desenvolvimento tem se tornado cada vez mais premente. Assim, é consenso entre educadores e a literatura na área comprova que classes numerosas criam dificuldades, prejudicando a qualidade do trabalho desenvolvido, levando ao baixo rendimento escolar das crianças. Nesse sentido, oportunidades de estabelecer parâmetros mínimos de qualidade se perdem em escritas vagas e pouco esclarecedoras como visto no artigo 25.

O artigo 26 também aborda questões importantes sobre os professores e suas funções designadas pelo documento.

Art. 26 Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (LDB, 1996, Art. 26, redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013).

O presente artigo, incluído em 2013, prevê a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um conjunto de documentos que foram elaborados após a LDB e que também são analisados mais à frente neste trabalho. A LDB impõe a necessidade de serem criadas bases curriculares comuns que levem em consideração as regionalidades e características locais. O reconhecimento da existência de saberes comuns e que devem ser compartilhados por todos de maneira igualitária é um importante avanço, juntamente com o respeito às variedades de saberes regionais e a busca pelo rompimento da hierarquia do conhecimento, abarcando a diversidade nos currículos e, conseqüentemente, nas propostas pedagógicas. O grupo de alunos desprivilegiados, oriundo de classes populares, que antes era excluído do processo de escolarização agora ganha representatividade com a diversidade e a flexibilidade do currículo.

Esses avanços supradestacados só acontecerão se, de fato, houver responsáveis por complementar os currículos dos ensinos com “uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (LDB, 1996, Art. 26). O artigo não esclarece quem são os responsáveis pela implementação desta proposta, porém, com

propostas no sentido da gestão pedagógica e do estímulo à participação dos docentes na elaboração de propostas pedagógicas das escolas, restam poucas dúvidas quanto à necessidade de envolvimento dos professores nesta função. Em resumo, o grupo de sujeitos que precisará assumir a responsabilidade pela complementação dos currículos com aspectos regionais e diversificados será o de professores. Caberá aos educadores assumirem o papel de “conciliadores” de uma proposta curricular com conhecimentos universais, que serão as BNCC’s, com as características de cada região do país, como cultura, economia e sociedade.

Será que os professores estão preparados para exercer este papel? Em nenhum momento a LDB apresenta alguma proposta sobre preparação para os educadores adaptarem seus conteúdos aos aspectos regionais. E quais são estas “características regionais”, afinal? Novamente se está diante da falta de clareza no documento para ajudar os professores e as instituições escolares nesta nova tarefa. Além disso, mais uma vez, apesar do segundo artigo da LDB garantir que um dos pilares da educação básica será a valorização dos profissionais da educação, até a leitura do artigo 26, só há um acúmulo de funções e uma ampliação precária do perfil profissional dos educadores, sem garantias como aumento da jornada de trabalho, dedicação exclusiva do docente a uma instituição ou o pagamento justo por todos estes trabalhos extraclasse citados até agora.

O papel dos docentes na construção e na aplicação dos currículos escolares ainda conta com mais elementos a serem incrementados, além das características regionais sugeridas pelo artigo 26. Em 2008, a Lei nº 11.645 é incluída na LDB, tornando obrigatório “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados (...) o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (LDB, 1996, Art. 26-A), conforme pode-se ver nos parágrafos do artigo 26-A:

§1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir destes dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministradas no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (LDB, 1996, Art. 26-A).

De forma muito semelhante à proposta do artigo 26, não há mais explicações, aprofundamentos ou referenciais teóricos para ajudar os educadores na tarefa de assimilar novos conhecimentos sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena ao currículo e, conseqüentemente, aos seus conteúdos programáticos.

Durante esta leitura e análise da LDB, foram identificadas problemáticas a respeito das imprecisões, da falta de clareza sobre alguns aspectos, e da ausência de garantias importantes, porém, a existência destas questões não inviabiliza a proposta do documento como um todo, isto é, não se pode deixar de ressaltar os importantes progressos que aparecem na LDB. A Lei nº 11.645, de 2008, ressalta a importância de culturas e histórias não europeias na compreensão do país em que se vive, isto é, tornar obrigatório o ensino de cultura e história de populações indígenas e afro-brasileiras aproxima as propostas de políticas públicas em Educação da realidade da maioria da população brasileira, dos alunos, majoritariamente descendentes de negros africanos e indígenas.

A nova Lei coloca em perspectiva o questionamento de visões eurocêntricas sobre a História do Brasil e ainda segue a tendência de ampliar a escola e os processos de formação para a diversidade, os sujeitos que, por muito tempo, foram excluídos dos espaços escolares, como as populações de baixa renda que passaram pela exclusão DA escola e NA escola, conforme Alceu Ferraro (1999). Não se pode ignorar o fato de que a abertura das políticas públicas para a diversidade, abrangendo histórias e culturas de povos historicamente desprivilegiados foi um marco e também uma base estrutural significativa dos governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT), especialmente entre 2003 e 2008. Por este motivo, a entrada da Lei nº 11.645 está alinhada com as diretrizes do governo federal em aumentar a representatividade das camadas mais pobres da sociedade brasileira.

Retomando a análise mais direcionada ao perfil dos professores, não é por demais arriscado afirmar que, pela Lei nº 11.645 ser recente, de 2008, a grande maioria dos cursos de licenciatura e de pedagogia não trabalhava com o tema da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Portanto, em 2008, a imensa maioria de educadores não estava preparado para trabalhar com o tema proposto e, para continuarem lecionando dentro das propostas governamentais, professores e instituições precisam de uma formação ou atualização direcionada para a história e a cultura dos afro-brasileiros e dos povos indígenas. Além de estudarem sobre os

assuntos, os professores também teriam como incumbência incluir as temáticas nos currículos para, então, colocá-los em prática na sala de aula.

O objetivo desta análise não é questionar a importância da temática indígena e africana para o currículo escolar, mas, sim, problematizar a forma com que esta política pública fora implementada, bem como realçar o papel dos professores diante desta importante mudança no cenário escolar. Assim, reconhecendo a relevância histórica e simbólica desta obrigatoriedade, sem a intenção de questionar ou criticar a existência desta Lei, em si, na prática, a Lei nº 11.645 aparece como mais uma demanda para os professores já sobrecarregados e com a promessa de valorização da carreira desde a promulgação da LDB em 1996.

Doze anos depois de fazer com que centenas de professores procurem regularizar sua profissão adquirindo cursos superiores (LDB, 1996, Art. 62), a LDB em 2008 promove uma nova demanda por cursos de formação por parte dos professores, incluindo na lista de funções e tarefas a necessidade de estudar e de se preparar para acrescentar no currículo o ensino de história e cultura africana e indígena e ainda aplicá-lo em sala de aula, sem haver maiores explicações ou mesmo tempo hábil para maiores preparações.

Até o artigo 26, a LDB já estabelece mais três funções extraclasse para os educadores, além das “clássicas” – ministrar aula, planejar etc. – que são: participar da gestão democrática e da elaboração das propostas pedagógicas nos estabelecimentos de ensino, colaborar com a relação entre a escola e a comunidade, promover avaliações contínuas e qualitativas e, agora, trabalhar para incluir no currículo escolar a temática indígena, afro-brasileira e os aspectos sociais, culturais e econômicos presentes nas diversas regiões do país, além de trabalhar com este novo currículo em sala de aula. Novamente, apesar de se comprometer com a valorização docente, a LDB só tem aumentado a lista de responsabilidades e novas funções dos professores. Até então, não há maiores esclarecimentos sobre remunerações equivalentes ao aumento das demandas, ampliação das jornadas de trabalho, propostas de haver dedicação exclusiva para uma só instituição, melhora das condições de trabalho ou outro aspecto que possa ter relação com a ideia de valorização do profissional.

g) Artigos de Vinte e Nove a Trinta e Um

Estes artigos são dedicados exclusivamente ao ensino infantil e sua organização: definição das creches, idade indicada, pré-escola, avaliação, carga horária mínima etc. Neste momento, não há menções ao trabalho docente ou outras referências que estimulem reflexões sobre o papel dos professores.

h) Artigos Trinta e Dois e Trinta e Três

Esta seção aborda especificamente o ensino fundamental e sua organização. Há uma alteração no artigo 32 que chama a atenção, conforme a transcrição do novo e dos antigos artigos, tal como se apresentam no texto da Lei transcrito como se segue:

~~Art 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:~~

~~Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (Redação da Lei nº 11.114, de 2005).~~

Art 32. O ensino fundamental obrigatório, **com duração de nove anos**, gratuito e obrigatório em escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (...)

(LDB, 1996, Art. 32, grifo nosso).

O documento da LDB traz marcas de temporalidade em seu corpo, como é possível ver na transcrição acima. Houve muita mudança somente neste trecho de 1996, ano em que o documento foi criado, e 2006, dez anos depois, com a última alteração deste artigo, como mostrado. Nestes dez anos de existência da LDB, é possível identificar um processo de antecipação da escolarização, explicitamente proposto neste artigo. A parte do artigo escrita em 1996 não faz menção alguma a uma idade universal no qual as crianças seriam obrigadas a frequentar o ensino fundamental. Já em 2005, quando ocorre a primeira alteração, é incluída a obrigatoriedade da criança aos seis anos estar no ensino fundamental e,

conseqüentemente, com a duração mínima de oito anos, o aluno deveria formar-se cidadão a partir do que os incisos propõem: pleno domínio da leitura, da escrita, do cálculo, compreensão do ambiente social e natural. A última redação de 2006 reafirma a entrada das crianças aos seis anos no ensino fundamental e acrescenta um ano a mais como duração mínima: nove anos. A partir de então, os alunos entram mais cedo na escola e ficam por mais tempo no ensino fundamental.

Para os professores, fica o desafio de lidar com alunos mais jovens para atingir os mesmos objetivos listados nos incisos do artigo 32. A escolarização é antecipada e estendida, ampliando também, conseqüentemente, o trabalho dos docentes. Estes últimos se dedicam por mais tempo e mais cedo para as metas propostas de formar cidadãos, portanto, mais uma vez, identifica-se o adensamento da função dos professores dentro da LDB.

Dentro desta questão de ampliação de trabalho docente, o artigo seguinte, 34, parece coerente ao mencionar a jornada de trabalho:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (LDB, 1996, Art. 34).

O artigo estabelece um mínimo de horas para o ensino fundamental, o que é importante de ser explicitado, mas deixa uma ideia vaga do que seria esta progressão de jornada de trabalho ou de como ela seria feita. Não há menção de problemas com os espaços ou os materiais das instituições, se estes estariam em condições de receber alunos e professores em tempo integral, ou se haveria a necessidade de alguma alteração no espaço físico das escolas. Além disso, a expressão “a critério dos sistemas de ensino” compromete a efetivação definitiva de diretrizes importantes como, por exemplo, a educação integral ou a ampliação da jornada de trabalho os professores. Em linhas gerais, o documento mostra iniciativas importantes para garantir aos professores condições para aprimorar seu trabalho e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino, mas ainda faltam o detalhamento e a profundidade em temas complexos para efetivar e garantir ações.

i) Artigos Trinta e Cinco e Trinta e Seis

Este trecho da LDB se dedica à organização do ensino médio, com divisões das disciplinas, carga horária mínima, exigências e outros aspectos bem específicos do ciclo escolar. Assim como no trecho sobre o ensino infantil, não há menção aos professores ou relações diretas com suas funções.

j) Artigos de Trinta e Sete a Quarenta e Dois

Aqui, a LDB se dedica à organização do ensino de jovens e adultos (EJA) e à Educação Profissionalizante. São aspectos bem específicos e que pouco se relacionam com o objeto de pesquisa, que são os professores e suas atribuições.

k) Artigos de Quarenta e Três a Cinquenta e Sete

Esta grande parte da LDB aborda a organização do ensino superior. São explicitados os objetivos da educação superior, assim como suas divisões (graduação, pós-graduação, extensão), seus processos seletivos, avaliações, carga horária etc. Sobre os professores, este trecho esclarece apenas o regime de trabalho dos professores de ensino superior:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que caracterizam por:

- I- produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional;
- II- um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III- um terço do corpo docente em regime de tempo integral.(LDB, 1996, Art. 52).

A ênfase está no aspecto administrativo da função docente no ensino superior e não em suas funções e atribuições enquanto formador de sujeitos. Por este motivo, este trecho do documento é pouco explorado neste estudo.

l) Artigos de Cinquenta e Oito a Sessenta

Este trecho da LDB é totalmente dedicado à educação especial, cuja definição encontra-se no artigo 58:

~~Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.~~

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013)

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular.

~~§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.~~

§3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observando os incisos III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

As marcas de temporalidade também são elementos interessantes de análise nesta discussão. Em 1996, não havia a preocupação em definir exatamente o que se caracterizava como “educandos portadores de necessidades especiais”, mas já havia a intenção de destacar a necessidade destes sujeitos de ocuparem os espaços formativos comuns, com exceção dos casos pontuados no segundo parágrafo em que não seja viável a integração do aluno especial nas classes regulares. Já em 1996, segundo o primeiro parágrafo do artigo 58, a LDB ressalta que haverá o “serviço de apoio especializado” quando for necessário. Neste momento, ficam algumas questões em aberto, como: quem compõe o serviço de apoio especializado? O governo? Psicólogos? Professores? Neste caso, teriam os professores uma nova função enquanto “apoio especializado”? Outra questão que também deixa dúvidas é: o que ou quem define o “quando necessário”? O que caracteriza um momento em que o apoio especializado seria necessário? Novamente, existem lacunas que dificultam o êxito das propostas colocadas.

A Lei nº 12.796 de 2013, que substitui o antigo texto de 1996, se preocupa em explicar quais sujeitos se encaixam na modalidade especial de educação, especificando que são “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Já a redação de 2018 do terceiro parágrafo reafirma o início da modalidade de educação especial na educação infantil, como em 1996, com o acréscimo de que a oferta de educação especial “estende-se ao longo da

vida”, Com estas afirmações, a LDB reafirma e expande seu discurso sobre a importância da diversidade para a situação escolar, além de romper com a perspectiva de exclusão e isolamento, até então, geralmente atreladas aos indivíduos com necessidades especiais.

O artigo 59 traz mais detalhes sobre o tema e entra na questão do papel dos professores:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades;

II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – **professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;**

IV- educação especial para o trabalho visando sua **efetiva integração na vida em sociedade**, inclusive condições adequadas para os que não revelam capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (LDB, 1996, Art. 59, grifo nosso).

A LDB garante a existência de “professores com especialização adequada” para o atendimento aos alunos em categoria especial neste artigo, porém, logo em seguida, no inciso III, acrescenta: “bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Está explícita a designação de mais uma nova incumbência para os professores comuns, que é de cuidar da integração dos alunos especiais às classes regulares. Agora, cabe ao professor exercer o papel de integrador de alunos considerados especiais aos grupos regulares das escolas. Acontece que, para realizar a integração desses alunos, o professor precisa desenvolver outra competência antes: identificar quais de seus alunos se encaixam na categoria de educandos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Longe de querer criticar os direitos assegurados aos alunos de educação especial, mas, sim, com a intenção de enfatizar as funções atribuídas aos docentes no texto da LDB, identifica-se que os professores adquirem o papel de

“classificadores” de alunos que possam ser caracterizados como alunos especiais e, ao mesmo tempo, também são os sujeitos responsáveis por sua integração nas classes regulares de ensino. Colocar como incumbência do professor a tarefa de identificar as dificuldades e estabelecer procedimentos pedagógicos, mesmo que venham a receber capacitação para tal é uma tarefa hercúla, dada à complexidade da tarefa e às inúmeras atribuições a que têm sido submetidos com a anuência da legislação, como mostrado.

No final da década de 1990, surgem nas políticas públicas – principalmente por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) – tendências da Psicologia na Educação, que inspiradas nas ideias do construtivismo ou interacionismo de Piaget e seus seguidores, promovem uma reorientação das práticas educativas. Os objetivos eram os de melhorar a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas de ensino básico, mediante a reformulação total das suas práticas pedagógicas e da capacitação dos professores para executá-las (AZANHA, 2001; SAWAYA, 2012).

Estas novas propostas reafirmam a função do professor enquanto “classificador de alunos”, uma vez que, munidos de um referencial teórico que os capacitasse a identificar as fases do desenvolvimento cognitivo e linguístico de cada criança, pudessem propor situações de ensino e serem propiciadores do desenvolvimento e da aprendizagem de cada um (BRASIL, 1996). Assim, ao preparem os professores, por intermédio de cursos de capacitação em serviço, para identificarem os estágios de desenvolvimento da cada criança, através de sondagens, testes piagetianos de conservação, de pequenas provas e textos, estariam munindo-os de instrumento que os permitiram auxiliar na categorização de cada aluno e das suas potencialidades para a aprendizagem dos conteúdos escolares. O pressuposto orientador da proposta e que levou a uma reformulação do papel do professor e da sua capacitação em massa, era o de que é possível “prever as leis de funcionamento da mente das crianças e adolescentes, seja das formas do seu raciocínio, seja do seu desenvolvimento linguístico, seja de suas próprias hipóteses na aquisição das habilidades de leitura e de escrita” (SAWAYA, 2019, p. 132). Com estes diagnósticos dos alunos, obtidos por meio de testes aplicados pelos próprios professores, eles seriam o ponto de partida para a organização do ensino a fim de “proporcionar atividades didáticas propiciadoras de avanços cognitivos das crianças” (SAWAYA, 2019, p. 132).

A LDB, certamente em conformidade com essa nova tendência na Educação, inspirada nas contribuições da psicologia, “anuncia” novas atribuições aos educadores: a de classificar alunos e ainda integrar os alunos portadores de necessidades especiais nas classes regulares. Mas, novamente, sem trazer maiores explicações sobre as formas com que estes professores irão se tornar “capacitados para a integração desses educandos” (LDB, 1996, Art. 59, III) ou para classificar cada aluno na classe e propor situações de ensino. Será que os professores estão preparados para a incumbência de identificar alunos especiais? Eles têm a formação necessária para atender a esta demanda? Depois, estes mesmos professores estariam preparados para cuidar da integração destes com os alunos regulares? Será que estes papéis devem ser atribuídos aos professores?

Vale ressaltar que ainda se está no mesmo documento que prometeu, no terceiro artigo, valorizar o profissional da educação. Até o artigo 59, conseguiu-se listar uma série de novas atribuições aos docentes como conciliar o currículo proposto pelas BNCC’s com os aspectos regionais, colaborar com a relação entre escola e comunidade, participar da gestão democrática, acrescentar e aplicar o currículo escolar com conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena, cuidar da antecipação da escolarização, entre outras. A intenção deste trabalho, como já foi dito anteriormente, não é questionar importantes avanços quanto à compreensão ampla dos elementos que constituem os processos formativos trazidos pela LDB, mas, sim, procurar compreender quais são os papéis atribuídos aos professores neste documento. Até este momento, a valorização do profissional de educação garantida pela LDB consiste apenas no aumento de atribuições e demandas para os professores, sem garantia alguma de haver remuneração justa e compatível com o aumento de responsabilidades e funções. Também não foram identificadas garantias de ampliação das jornadas de trabalho ou, sequer, com a melhoria das condições de trabalho dos educadores. Com que tipo de percepção de valorização profissional se está lidando?

j) Artigos de Sessenta e Um a Sessenta e Sete

Este trecho é dedicado a esclarecimentos sobre os profissionais da Educação, especialmente sobre sua formação inicial e a continuada. O artigo 62 traz

uma importante mudança no cenário educacional ao impor a obrigatoriedade dos cursos superiores em licenciatura na formação docente:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB, 1996, Art. 62, redação dada pela lei nº 13.415 de 2017).

Após a exigência, o documento entra em mais detalhes sobre as formas com que esta exigência será instituída dali para frente:

§1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério **poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.** (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§3º A formação inicial de profissionais do magistério dará **preferência** ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) (...). (LDB, 1996, Art. 62, Incluído pela Lei nº 12.056 de 2009, grifo nosso).

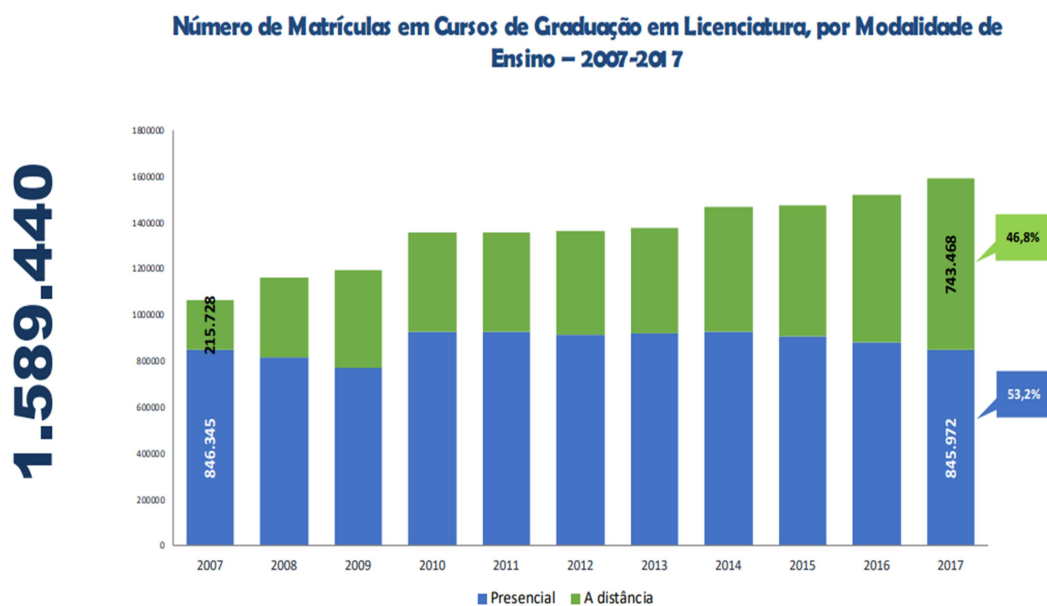
Nos três parágrafos iniciais, incluídos somente em 2009 com a Lei nº 12.056, isto é, treze anos depois da implementação da LDB em 1996, os governos federais, estados e municípios assumem a responsabilidade pela formação de professores tanto no momento inicial quanto em sua capacitação e formação continuada, isto é, o Estado é que se propõe a suprir a necessidade de rever toda a formação de professores do ensino básico de acordo com as diretrizes fornecidas pelas LDB. É essencial destacar a importância que existe na garantia do governo de cuidar da formação dos professores, especialmente na perspectiva desta formação se vincular, portanto, a instituições públicas.

Contudo, rompendo com expectativas que viam no compromisso do governo uma iniciativa em busca da valorização das instituições públicas, dos cursos de pedagogia e de licenciatura, o segundo parágrafo revela de qual forma o Estado se prepara para efetivar seu compromisso: legitimando o ensino a distância (EaD) para a capacitação e a formação continuada. O governo federal, então, com a Lei nº 12.056 de 2009, permite que professores sejam formados e capacitados por meio de cursos a distância. Qual teria sido o motivo pelo qual o governo, treze anos depois de tornar obrigatório o curso de pedagogia e de licenciatura para lecionar, teria

incluído um parágrafo que permite o EaD? Será que ainda poucos professores tinham o ensino superior em meados de 2009? Seria essa uma estratégia para melhorar os indicadores de formação dos docentes?

A situação se agrava quando o terceiro parágrafo opta pelo uso do termo “preferência” para discorrer sobre a relação entre a formação inicial dos professores e o ensino presencial, ou seja, a Lei autoriza o uso do ensino a distância não somente para os cursos de capacitação ou de formação continuada, mas, para as licenciaturas e formações iniciais de professores também. Não existe qualquer obrigatoriedade de ensino presencial em nenhum dos níveis de formação de professores para o ensino básico. Este cenário ajuda a compreender por qual razão existem tantos cursos de EaD voltados para os cursos de licenciatura até a atualidade, conforme o gráfico da Figura 3, extraído do Censo da Educação Superior realizado pelo MEC junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2018, que mostra:

Figura 3 – Gráfico com o Número de Matrículas em Cursos de Graduação em Licenciatura, por Modalidade de Ensino – 2007-2017

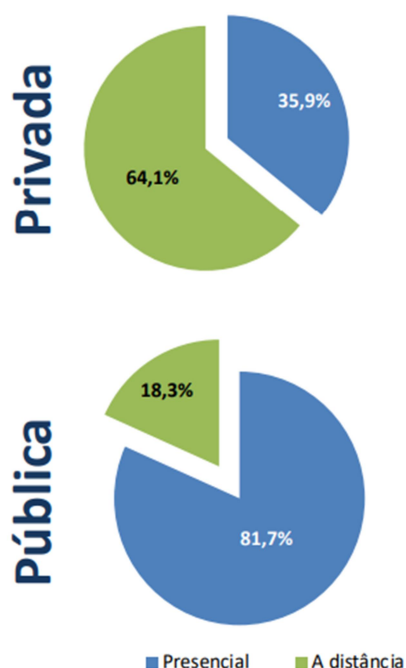


Fonte: INEP (apud CARVALHO, 2018, p. 30).

Em 2017, o número de matrículas em cursos de EAD atingiu o número recorde de 743.468 mil estudantes, quase 47% do número total de matrículas, contra os 845.972 mil, totalizando 53% de estudantes matriculados em cursos de licenciatura presenciais, isto é, quase a metade dos cursos de licenciatura é realizada a distância no Brasil. O mesmo Censo aponta que, nos cursos superiores privados, os cursos de licenciatura a distância já atingem 64% do total de alunos matriculados em licenciaturas.

O Censo aponta também que a maior parte dos cursos de licenciatura é oferecida pelas instituições privadas, com 62% do total de alunos matriculados, contra 37% matriculados na rede pública, conforme nos mostra a Figura 4. Este dado revela não apenas que o Estado não deu conta de garantir a formação inicial desses professores, como previa no primeiro parágrafo do artigo 62, mas que também não conseguiu fazer valer sua recomendação de que a formação inicial dos professores seguisse o modelo presencial, já que na rede privada conta majoritariamente com seus cursos de licenciatura em EAD.

Figura 4 – Gráfico com a Distribuição dos Alunos Matriculados em Cursos de Graduação em Licenciatura - 2017



Fonte: INEP ((apud CARVALHO, 2018, p. 31).

O aspecto de “lei maior” sobre a Educação no país, sem dúvida, se justifica quando observados os desdobramentos de resoluções da LDB, 23 anos depois de sua implementação. Os dados estatísticos sobre o ensino a distância provam o grande poder de impacto que as políticas públicas desempenham sobre a realidade educacional. A LDB comprova a possibilidade das políticas públicas de proporcionar mudanças estruturais na Educação, como fora com a introdução do EaD nos cursos superiores de licenciatura, por isso deve-se reconhecer a importância dos documentos oficiais na construção de parâmetros e diretrizes no campo da Educação.

Retornando a questão dos professores, sessenta e quatro artigos depois do terceiro, que garantia a valorização do profissional da educação escolar, é o artigo 67 que retoma o tema em maiores detalhes da seguinte forma:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I- Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III- piso salarial profissional;
- IV- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

- V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI- condições adequadas de trabalho (LDB, 1996, Art. 67).

Nos incisos dedicados à ideia de valorização docente aparece com a reafirmação de determinações anteriores – como os concursos públicos – e com garantias importantes como o piso salarial profissional, a progressão profissional e o período remunerado reservado aos estudos, por exemplo. São determinações importantes para garantir a melhoria e a valorização do trabalho dos professores, sem dúvida, mas seria o suficiente, vide o levantamento aqui feito sobre as novas atribuições dos professores?

Além desta questão, como já aconteceu em análises de outros trechos da LDB, há pouco aprofundamento ou especificidade nas determinações legais, permitindo uma grande amplitude de interpretações. A Lei afirma, por exemplo, que a valorização virá com condições adequadas de trabalho, segundo o inciso VI, mas o que seriam estas condições, afinal? O que garante que o professor está em condições adequadas de trabalho? Que tipo de aperfeiçoamento profissional será feito? Há relação entre esta proposta e as demandas e necessidades dos professores? O que garante o aperfeiçoamento profissional continuado de qualidade para professores da rede pública? Em que momento ele será feito? Quais são seus referenciais teóricos? E como seriam as progressões por títulos e habilitações? Quais desempenhos dos professores serão avaliados? Ficam aqui algumas questões ainda em aberto com a leitura do artigo da LDB que aborda a valorização docente. Somente a leitura de outros documentos oficiais posteriores é que pode comprovar se estes temas foram trabalhados e esclarecidos em outro momento, por enquanto, são temas em aberto e não resolvidos por parte da LDB.

k) Artigo de Sessenta e Oito a Setenta e Sete

Esta parte da LDB aborda o tema dos recursos financeiros como: de onde virão os recursos utilizados na Educação, como será feito o repasse, quais são as instituições fiscalizadoras, qual a porcentagem dos recursos federais, estaduais e municipais que serão destinados à Educação, o cálculo de valor mínimo por aluno etc. Não há dúvidas sobre a importância deste trecho para os rumos da Educação,

porém, a inexistência de relações diretas com atribuições dos professores permite que pouco seja explorado destes artigos neste trabalho de pesquisa.

l) Artigos de Setenta e Oito a Oitenta e Seis

São as disposições gerais da LDB. Nesta parte, fala-se sobre assuntos diversos e mais específicos como a instituição do Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar, esclarecimentos sobre a Educação Indígena, esclarecimentos sobre a Educação Militar e outras afins. Não há elementos que se relacionem com funções ou papéis atribuídos aos professores, portanto, nada é aprofundado nesses artigos.

m) Artigos de Oitenta e Sete a Noventa e Dois (o último)

Este trecho final da LDB contém os conteúdos transitórios, como prazos para produção de outros documentos oficiais, metas e diretrizes a serem seguidas em anos posteriores. Neste momento, a LDB também entra em detalhes e esclarece todos os procedimentos necessários para que o documento entre em vigor. Novamente, não há muitas relações com os professores e suas funções, portanto, nenhum artigo deste trecho é analisado em detalhe.

5.5 Conclusão da Análise

A leitura e análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, documento de 1996 com alterações até o ano de 2018, permitiu identificar avanços importantes no campo da Educação. O documento apresenta uma perspectiva ampla dos processos formativos que engloba, além das instituições de ensino, as relações humanas, a família, o trabalho, os movimentos sociais, as manifestações culturais e organizações da sociedade civil (LDB, 1996, Art.1º). Na perspectiva apresentada pela LDB, não basta considerar as escolas, os professores ou somente os alunos como elementos essenciais para a formação dos sujeitos, pois trata-se de um processo amplo e que abrange outras instâncias.

O documento também inova e mostra avanços ao garantir liberdades como a “liberdade de aprender, de ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a

arte e o saber” (LDB, 1996, Art. 3º, inciso II). Somando a esta proposta, a LDB também assegura o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (LDB, 1996, Art. 3º, inciso III) e ainda o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (LDB, 1996, Art. 3º, inciso IV). São garantias que se aplicam para alunos e professores dentro do contexto escolar, trilhando a constituição de espaços de formação amplamente livres e democráticos. A garantia de valores democráticos dentro dos princípios da Educação no Brasil é um passo essencial em uma sociedade que, na década de 1990, está recém-saída de um regime militar autoritário.

Ainda com a preocupação em defender os valores democráticos dentro do contexto escolar, a LDB propõe gestão democrática dentro das instituições escolares, contando com a participação de educadores, das famílias e da comunidade na qual a escola se insere. Os professores e outros sujeitos que se relacionam com os processos formativos passam a ser integrados na gestão escolar, tornando-a democrática e representativa.

Outro aspecto importante que a LDB proporciona é a ampliação da diversidade de sujeitos e temas dentro do contexto escolar. A garantia da educação especial permite que sujeitos até então excluídos das escolas regulares passem a frequentá-las, junto aos alunos e classes comuns. O convívio entre os diferentes alunos é valorizado como ganho para os processos de formação. Em 2008, com a Lei nº 11.645, a LDB torna obrigatório o estudo da história e da cultura indígena e afro-brasileira nas escolas do país. Esta medida também se aplica no sentido de valorização da diversidade ao incluir nos currículos das instituições temas que abordam a vida, a cultura e a história de descendentes das populações de baixa renda que foram historicamente e sistematicamente excluídas dos sistemas escolares em décadas anteriores.

Em relação aos professores, a LDB também mostra progresso ao assegurar logo em seus primeiros artigos a “valorização do profissional da educação escolar” (LDB, 1996, Art. 3º, inciso VII). Apesar do avanço, o documento traz problemas a respeito da falta de diretrizes, orientações e garantias para que esta valorização, de fato, aconteça. O tema da valorização dos professores é retomado somente no artigo 67.

A análise sobre os papéis atribuídos aos professores na LDB, foco de investigação desta pesquisa, evidencia uma contradição: como pode haver valorização dos docentes com propostas que vão na direção da ampliação precária

das atribuições dos professores, isto é, no aumento de demandas sem garantias compatíveis como salários justos ou jornadas de trabalho ampliadas? Na leitura da LDB, é possível identificar ao menos sete funções que vão além do trabalho “tradicional” do professor – que seria lecionar aulas e prepará-las, além de elaborar atividades avaliadas.

Feitas as devidas considerações a respeito da análise realizada neste trabalho, as novas atribuições identificadas na LDB para os professores são:

1. Participantes da gestão democrática das instituições escolares.
2. Colaboradores com a relação entre a escola e a comunidade.
3. Avaliadores qualitativos constantes do desempenho de alunos.
4. Formuladores e aplicadores de um currículo nacional comum (futuro BNCC's) que precisa estabelecer relações com aspectos regionais culturais, sociais e econômicos.
5. Formuladores e aplicadores dos conteúdos de história e cultura indígena e afro-brasileiro nos currículos e nas salas de aula.
6. Classificadores e integradores de alunos especiais – com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação – nas classes comuns de ensino.
7. Estudantes constantes que precisam garantir o ensino superior para lecionar e ainda continuar a “aprender a aprender” por meio de diversos cursos de capacitação e de formação continuada, principalmente via EaD.

Desde 2008, a Lei nº 11.738, de 2008, obriga que a jornada de trabalho dos professores tenha como limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Isto significa que os docentes têm garantido por lei 1/3 do seu salário oriundo de horas de atividade extraclasse. Com esta análise da LDB e as novas atribuições aos professores, fica uma questão: será que 1/3 da remuneração pela jornada de trabalho do professor extraclasse é um valor justo ou compatível com a ampliação de funções propostas pela LDB?

A ampliação de atribuições precária, sem as devidas garantias asseguradas, como remuneração e jornada de trabalho compatível, pode levar, justamente, à

desvalorização do trabalho docente. Isto porque o aumento de responsabilidades e funções para os docentes gera um desequilíbrio entre a expectativa sobre qual a atuação dos professores e, por outro lado, a imersão destes últimos em um cotidiano precário que “toma conta da vida na escola” e que impede que professores tenham uma leitura crítica da “totalidade social da qual fazem parte”, compondo o cotidiano alienante (PATTO, 2015, p. 207), sem qualquer chance de atuação no sentido de atender a novas demandas, como as colocadas pela LDB. Um pouco deste cotidiano alienante e precário aparece em Patto (2015) com relatos de professoras, como este:

Quando reclamo do meu salário, elas [referindo-se à diretora e às técnicas] dizem: ‘Você ganha pouco porque só trabalha quatro horas’. Mas eu não trabalho quatro horas, levo trabalho pra casa, faço cartazes e preparo o material às vezes até duas, três horas da manhã. O salário que eles pagam não é justo pelo que o professor trabalha. (...) (PATTO, 2015, pp. 207-208).

Com esta realidade árdua dos professores, apesar dos indiscutíveis progressos propostos pela LDB, no sentido de ampliar a concepção formativa dos alunos e de incluir cada vez mais diversidade dentro do contexto escolar, sem assegurar remunerações compatíveis e melhores condições de trabalho, são poucas as chances de, de fato, haver uma valorização dos profissionais da Educação. Para piorar, ainda persiste uma perspectiva que culpabiliza os professores pelo fracasso escolar dos alunos, como também nos mostra Patto (2015) com a fala de uma diretora de escola entrevistada:

O professor é o principal responsável pelo fracasso dos alunos. É preciso gostar do que faz, ter uma motivação interior, ter vocação. O magistério é uma missão, por isso ganhar mais não vai adiantar. (...) Eu acredito que 90% é o professor: ele é despreparado e não aposta na criança. (PATTO, 2015, p. 199).

A partir desta perspectiva, a ampliação precária de funções dos docentes pode potencializar discursos dessa natureza; discursos que enxergam nos professores a grande e isolada causa dos males da Educação. A denúncia do professor enquanto principal responsável pelos problemas escolares, para Patto (2015), funciona no sentido da “responsabilização do outro”, que “pode estar a serviço da defesa contra angústias presentes nas relações escolares”, o que significa apontar que os problemas no cenário educacional são tão opressores e violentos que criam a necessidade de que o “sentimento de competência e de

legitimidade” dos sujeitos que ali atuam “ocorre graças à atribuição de incompetências e de ilegitimidade a outrem” (PATTO, 2015, p. 200).

Assim, é preciso superar o discurso que culpabiliza somente um grupo pelos problemas na Educação no Brasil, como o caso dos professores. Nesse sentido, apenas ampliar a “lista de expectativas” sobre a função docente, sem mexer com suas reais condições de trabalho não contribui com sua valorização, mas, sim, aumenta as chances de que os professores não cumpram com suas atribuições – novas ou tradicionais – e sofram ainda mais culpabilização ou, por sua vez, sejam mais vítimas de estereótipos injustos e simplistas. Pode-se estar diante da produção do fracasso docente.

A leitura que entende os professores como principais culpados pela educação de má qualidade, geralmente, propõe uma ênfase nos cursos de formação, capacitação e de formação continuada para os docentes. Estas iniciativas surgem com a intenção de melhorar a formação dos professores, além de mantê-los atualizados e alinhados com as propostas de reforma que vem por meio de documentos oficiais como a LDB.

Pode-se concluir que a LDB coloca a importante questão da valorização dos profissionais da Educação em pauta logo no terceiro artigo, fazendo com que o governo assumira este compromisso com os professores, por meio de documentos oficiais. Por outro lado, no decorrer da análise de todo texto, são poucos os elementos que, de fato, estejam no sentido de valorizar os professores.

O documento não só traz poucos detalhes sobre uma valorização profissional, como ainda acrescenta novas funções e papéis para os professores, como os sete itens descritos anteriormente. Além de lecionar e preparar materiais, conteúdos e avaliações, a LDB propõe que os professores participem da construção das propostas pedagógicas das escolas, elaborem avaliações contínuas e qualitativas, integrem conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo, cuidem da integração dos alunos em situação de educação especial nas classes comuns e ainda exige que os professores realizem cursos superiores em licenciaturas, curso de formação continuada e capacitações. Não se está diante de um excesso de demandas e papéis atribuídos aos professores que não são proporcionais às garantias de valorização dos docentes na LDB?

A partir desta reflexão, concluímos que a LDB se mostra contraditória em seu compromisso com a valorização profissional. A contradição consiste na presença de

um discurso inicial de valorização, que logo desaparece no documento por trás de uma chuva de novas atribuições aos professores. Não vejo como seria possível valorizar um profissional cuja lista de tarefas e responsabilidades só aumenta e nada se altera em suas condições de trabalho. O trabalho docente continua sem contar com a garantia explícita em Lei a respeito de boas condições de trabalho e/ou de remunerações compatíveis com as novas demandas e exigências. A probabilidade de que haja bom desempenho profissional com tantas demandas e exigências sem retornos compatíveis é baixa, portanto, a situação dos professores deve ou manter-se como está – seria uma boa saída? – ou piorar ainda mais.

6 O NOVO PERFIL DO PROFESSOR E AS CONCEPÇÕES DE ENSINO: OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE 1997

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) são um conjunto de documentos voltados inicialmente para o Ensino Fundamental de todo país. Eles foram produzidos em 1997 para as primeiras séries (1º ao 5º ano), primeiro e segundo ciclo, e em 1998 para as séries finais (6º ao 9º ano), terceiro e quarto ciclo, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e com Paulo Renato Souza enquanto Ministro da Educação e do Desporto. Neste momento do trabalho, somente o documento de 1997, referente às séries iniciais do Ensino Fundamental, é que foi analisado.

O objetivo dos PCN's, de 1997, é servir como um “referencial de qualidade para a educação” e, também, tem a função de “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional” (BRASIL, 1997, p. 13). Em termos mais gerais, os PCN's compõem um conjunto de proposições cuja meta é, dentre outras, garantir uma referência comum a todo o sistema educacional brasileiro. Em palavras direcionadas aos professores, que representam o público-alvo deste documento, os Parâmetros são apresentados enquanto “referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular” (BRASIL, 1997, p. 9) e com “metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p. 4).

Em sua apresentação, coloca-se a preocupação em não tomar os Parâmetros enquanto modelo curricular inflexível e homogêneo, que busca impor uma padronização que sobrepõe os aspectos regionais e locais, as diversidades socioculturais ou ainda a autonomia de professores e equipe pedagógica. Há uma proposta “flexível” e de “natureza aberta” a ser “concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículo” (BRASIL, 1997, p. 13).

A proposta é que o documento auxilie na organização do sistema educacional para que este possa, então, “atuar decisivamente no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos”, sendo que esta igualdade implica, sobretudo, no “acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes”

(BRASIL, 1997, p. 13). Os PCN's assumem, portanto, um compromisso com os valores democráticos de garantia da educação pública e de qualidade para todos.

6.1 Como se dá a Leitura e Análise dos PCN's

A análise do documento tem como objetivo investigar como os PCN's produzem uma representação do papel do professor e como definem qual deve ser o perfil requerido, a partir da análise de discursos, termos, conceitos e práticas que se estabeleceram neste documento.

A organização do documento oferece pistas sobre como o professor, leitor visado pelo documento, foi abordado e como foi conduzido a ler e interpretar o documento. Os PCN's de 1997 se organizam da seguinte forma:

1. Documento chamado de Introdução que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais
2. Seis documentos referentes às áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes e Educação Física.
3. Três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 1997, p. 9).

Dentro de uma proposta de análise mais abrangente sobre os professores e suas atribuições, a parte mais relevante, que não entra em temas fragmentados e dá ênfase ao professor, desenhando seu perfil para executar as mudanças almejadas, é a primeira parte chamada "Introdução". Por este motivo, foi feita a análise deste documento, mais dedicado à explicação e fundamentação dos Parâmetros como um todo e abordando a figura do professor e seu perfil.

A Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais foi analisada de forma semelhante à análise da LDB, isto é, como este trabalho não tem como objetivo a produção de uma síntese do documento em si, a ideia é analisá-lo como um todo e explorar mais os trechos que contribuem mais diretamente com o entendimento sobre a construção do perfil docente. Dessa forma, há partes dos Parâmetros que foram investigadas mais a fundo e outras foram comentadas ou referenciadas mais

superficialmente. O objetivo não é contemplar todo o documento, mas, apenas os trechos que se relacionam com os professores e suas funções.

6.2 Breve Histórico dos Parâmetros

O próprio documento reserva um espaço para abordar sua trajetória histórica. Em suas primeiras páginas, o documento se preocupa em traçar suas origens e justificar a existência destes Parâmetros recorrendo, inclusive, à Lei Federal nº 5.692 de 1971, mostrando que desde a década de 1970 há interesse em definir um currículo comum para o Ensino Fundamental. Esta Lei estabelecia como metas comuns para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, estipulando que ambas proporcionem o “desenvolvimento de potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1997, p. 13).

As mudanças demandadas por uma discussão internacional sobre a necessidade de satisfazer as necessidades básicas da Educação começam a ser gestadas a partir de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, em evento convocado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM). Deste evento resultou a criação da Declaração de Nova Delhi, em 1993, documento assinado por nove países – Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia – dispostos a “lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos” (BRASIL, 1997, p. 14) via universalização da educação fundamental e da ampliação da oportunidade de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Como visto anteriormente, estas metas e condicionalidades são meios indiretos de pressão aos países “em dívida”, uma vez que a função de formular estratégias e modelos a serem seguidos mundialmente é assumida pelos países ricos, no sentido centro-periferia (FONSECA, 2001). Neste momento, o Brasil assumia um compromisso internacional catalisador de mudanças e reformas dentro do sistema educacional vigente.

No histórico presente nos próprios Parâmetros de 1997, é apresentado como primeira iniciativa brasileira, no sentido de promover mudanças na Educação, o

Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, que estabelece como metas “a recuperação da escola fundamental a partir do compromisso com a equidade e o incremento da qualidade” e ainda com “a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento” (BRASIL, 1997, p. 14). O Plano Decenal é criado ainda durante o Governo Collor e avança, na sua maior parte, durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Trata-se de um documento em resposta aos acordos internacionais assumidos pelo Brasil e por outros países em desenvolvimento e cujo objetivo é adequar os sujeitos, as instâncias, as economias e os governos locais ao modelo neoliberal (FONSECA, 2001), tornando-os “mais competitivos e capazes de participarem diretamente do processo de globalização” (MAUÉS, 2003, p.93).

Além dos acordos internacionais e das propostas de mudança nacionais, as PCN's também têm suas raízes na Constituição de 1988, pois, como referido na Introdução do documento, este “afirma a necessidade de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e a busca da melhoria da qualidade de ensino nas escolas brasileiras” (BRASIL, 1997, p. 14). Assim, existe tanto uma preocupação voltada para o compromisso do poder público para com a Educação e, ao mesmo tempo, com a Emenda Constitucional nº 14 de 1996, prioriza-se o Ensino Fundamental perante todos os outros ciclos escolares.

Ainda na parte histórica que introduz o documento dos Parâmetros, pode-se ler que, em dezembro de 1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394, a LDB. Este documento consolida e amplia a responsabilidade do poder público especialmente na Educação Básica e ainda reforça a necessidade de elaboração de uma formação básica comum, isto é, “um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos” (BRASIL, 1997, p. 14). Nesse sentido, a própria referência à LDB no documento revela maior flexibilidade dos componentes curriculares visando a contemplação dos aspectos regionais e locais dentro dos currículos escolares, por meio da criação de uma base nacional comum (seriam os Parâmetros Curriculares Nacionais) que seria complementada por uma parte diversificada em cada sistema escolar.

Assim, somadas as demandas internacionais às diretrizes nacionais colocadas pelo Plano Decenal de Educação (1993-2003), a Constituição de 1988, a Emenda Constitucional nº 14 de 1996 e em dezembro deste mesmo ano a LDB,

tem-se os fomentos necessários e que propiciaram a criação do primeiro documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN's, em 1997, tal como a eles se referem o documento em análise.

A análise do documento mostra que o processo de elaboração dos PCN's contou com a colaboração dos Estados e Municípios, via estudos de propostas curriculares, além de estudos e análises realizadas pela Fundação Carlos Chagas. Entre 1995 e 1996, uma proposta inicial foi apresentada em versão preliminar e esta foi submetida a processos de discussões, seminários e estudos por parte de professores universitários, professores de escolas públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação e representantes de instituições especializadas em diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 1997, p. 15).

Destas discussões foram elaborados 700 pareceres sobre a proposta inicial e estes foram usados como referência em sua reelaboração. Conforme explicita o texto, a maior parte destes pareceres apontou para a necessidade de “uma política de implementação da proposta educacional inicialmente explicitada” e também sugeriram “possibilidades de atuação das universidades e das faculdades de educação para a melhoria do ensino nas séries iniciais” (BRASIL, 1997, p. 15). Segundo o documento, foi levando em consideração estes pareceres que, em 1997, é promulgado os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ciclo I e II (anos iniciais do Ensino Fundamental). Em outros termos, os Parâmetros explicitam que estados e municípios foram ouvidos e consultados, chegando a sugerir que teria havido um consenso para sua elaboração.

6.3 Análise do Texto Introdutório e suas Vinculações Claras com a Formação do Novo Perfil do Professor e suas Justificativas

O documento evidencia, logo em seus primeiros trechos, que seu público-alvo é o professor e tem como preocupação a redefinição do seu perfil profissional e da sua atuação na escola, pois, na contracapa do documento em análise há uma carta do Ministro da Educação da época, Paulo Renato Souza, destinada ao professor, justamente. Na carta, o uso de verbos pouco impositivos como “auxiliar”, “compartilhar” e “respeitar”, faz com que seja notável o esforço para prevalecer um

tom de parceria entre os Parâmetros e os professores, vide o segundo parágrafo assim transcrito:

Nosso objetivo [ministro] é auxiliá-lo na execução de seu trabalho [do professor], compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade (BRASIL, 1997, p. 4).

A carta ainda se preocupa em esclarecer o sentido dos PCN's para o professor, afirmando que os Parâmetros foram criados para “servir de referencial para seu trabalho [do professor], **respeitando a sua concepção pedagógica própria** e a pluralidade cultural brasileira” (BRASIL, 1997, p. 4, grifo nosso). Aqui, o ministro assume o compromisso de respeitar tanto as diversidades culturais e regionais do país quanto à autonomia dos docentes para escolher e trabalhar com a concepção pedagógica que mais lhe agrada. Nesse sentido, segundo esta carta inicial, os Parâmetros não têm a finalidade de limitar o trabalho do professor e obrigá-lo a padronizar seu curso, mas, sim, de servir como mais um instrumento que o ajude a organizar e executar suas aulas.

O último parágrafo da primeira carta oferece mais detalhes sobre a relação dos Parâmetros com os professores:

Estamos certos de que os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento de aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional – um direito seu e, afinal, um dever do Estado (BRASIL, 1997, p. 4).

A utilização da palavra “apoio” sugere qual foi o uso pensado inicialmente para os Parâmetros, que é o campo da contribuição, da ajuda, do suporte, e não de guia ou lei maior pela qual os professores são obrigados a se pautar. Novamente, a carta coloca os PCN's como materiais complementares e que existem no sentido de ajudar os professores e as instituições.

Aparece, também, neste último trecho a preocupação com a formação dos professores, resgatando que a LDB de 1996, no artigo 62, de fato, garante que é função do Estado cuidar da formação de professores. Em outras palavras, os PCN's também servem enquanto instrumento do Estado para contribuir com a formação de

professores, especialmente no sentido de atualização e capacitação em concordância com as diretrizes colocadas pela LDB.

Depois do sumário, ainda há outro trecho do PCN chamado “Apresentação” que se inicia com o termo “Professor, (...)” (BRASIL, 1997, p. 9) e é de autoria da Secretaria da Educação Fundamental. Nesta outra carta, há uma explicação breve sobre a organização dos documentos destes PCN's, e ainda acompanhado de sugestões sobre como usar o material: “(...) o MEC coloca à disposição de cada educador seu próprio exemplar, para que possa lê-lo, grifá-lo, fazer suas anotações e utilizá-lo como subsídio na formação do projeto educativo de sua escola” (BRASIL, 1997, p. 9).

Em outro momento desta segunda carta, assim como na primeira, são retomadas questões asseguradas pela LDB de 1996. No caso, a segunda carta evidencia a necessidade de que os Parâmetros atuem no sentido de reforçar o compartilhamento de responsabilidade pela elaboração do projeto educacional das escolas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da corresponsabilidade entre todos os educadores (BRASIL, 1997, p. 9).

O artigo 13 da LDB de 1996 já coloca como função docente “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996, Art. 13, Inciso I), ou seja, PCN's e LDB estão em sintonia quanto à necessidade de participação dos professores na formulação de propostas pedagógicas e, conseqüentemente, no compartilhamento de responsabilidade pela melhoria na qualidade da Educação.

Há aspectos que são comuns na primeira e na segunda carta. Primeiro, que ambos defendem a questão da autonomia de regionalidades, de professores e das instituições frente ao uso dos Parâmetros, reforçando constantemente que não há uma intenção de tornar os PCN's guias obrigatórios, como se afirma:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao reconhecerem a complexidade da prática educativa, buscam **auxiliar** o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro (BRASIL, 1997, p. 9, grifo nosso).

De forma semelhante à primeira carta, o uso de um termo – no caso, o verbo “auxiliar” – sugere o modo com que os Parâmetros devem ser utilizados pelos professores. Novamente, a carta mostra empenho para prevalecer um aspecto de parceria entre PCN’s e professores, sem aparentar haver imposições ou determinações. Inclusive, no trecho supratranscrito, a Secretaria da Educação Fundamental ainda destaca a importância do papel do professor para a sociedade, reconhecendo seu papel central na formação dos sujeitos.

A segunda carta entra em maiores detalhes sobre como utilizar os PCN’s, com diversas sugestões, como “refletir sobre a prática pedagógica”, “preparar um planejamento”, “identificar, produzir e solicitar novos materiais”... (BRASIL, 1997, p. 9). O parágrafo final ajuda a compreender melhor as relações esperadas entre PCN’s e professores:

O nosso objetivo é contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, e posicionar você, professor, como o principal agente nessa grande empreitada (BRASIL, 1997, p. 9).

Mais uma vez, o papel do professor é colocado em destaque pela carta da Secretaria da Educação Fundamental. Ficam explícitas as intenções reformistas com os Parâmetros e a relação direta com os professores, justificando ainda mais seu uso neste trabalho de pesquisa sobre as reformas e, ainda, exaltando a centralidade do papel dos professores neste momento de mudança.

A escolha do termo “empreitada” chama a atenção. Em pesquisa em dicionários, empreitada significa “Tarefa; **trabalho realizado por terceiros**, mediante contrato e pagamento ajustado antecipadamente, sendo **o valor recebido somente com a finalização desse trabalho**; esse tipo de trabalho” (DICIO, 2019, grifo nosso) e “1. Contrato em que **uma ou mais pessoas se encarregam de fazer certas obras para outrem**, mediante retribuição proporcional à quantidade de trabalho executado; tarefa. 2 Trabalho que se ajusta para pagamento global e não a dias. 3 Obra de empreitada; trabalho de empreiteiro.” (MICHAELIS, 2019, grifo nosso). O uso do termo “empreitada”, então, sugere que seriam os professores os sujeitos responsáveis pelas “profundas e imprescindíveis” mudanças na Educação, fazendo trabalho para terceiros, e cuja remuneração viria apenas após a finalização dos trabalhos? O uso de “empreitada” não é contraditório com os outros termos escolhidos para compor as duas cartas, como “auxiliar”, “compartilhar”, “servir” e

“respeitar”, que sugerem um horizonte de parcerias ou relações mais horizontais? Afinal, se trata de má alternativa na escolha de termos pela Secretaria da Educação Fundamental?

Neste sentido, a análise do papel dos professores, de acordo com a LDB de 1996, não corrobora com a hipótese de ter ocorrido uma má escolha de termos. Primeiro, porque na LDB, de acordo com o capítulo anterior, de fato, há um acúmulo de novas funções a serem exercidas pelos professores, isto é, tarefas estão sendo propostas para serem realizadas por outrem. Além disso, no caso dos professores na LDB, a situação fica mais delicada por conta das novas funções estarem atreladas a conquistas sociais importantes como a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, a inclusão da história e cultura indígena e afro-brasileira nos currículos etc. Em outras palavras, coexiste o clima de “parceira” com a presença de conquistas sociais em políticas públicas relevantes como a LDB e, ao mesmo tempo, mantém-se a perspectiva de “empreitada” quando estas políticas designam novas funções para que os professores realizem sem as garantias de remunerações ou jornadas de trabalho compatíveis com a ampliação de sua função.

Assim, tem-se os professores sendo responsabilizados pela “empreitada” das reformas e transformações na Educação, mas com as garantias de salários ou boas condições de trabalho sendo negligenciadas até então, segundo análise realizada em capítulos anteriores. Dessa forma, é possível concluir que o uso do termo nesta carta da Secretaria da Educação Fundamental aos professores na parte de Apresentação dos PCN's não é apenas um mau uso, mas, sim, um uso pensado e coerente com diretrizes de documentos anteriores como a LDB. De fato, o professor está sendo chamado a produzir na escola, a reforma curricular almejada nos PCN's.

A leitura das duas cartas iniciais dos Parâmetros, destinadas aos professores, levantam algumas questões: de que forma os professores serão agentes nesse cenário de reformas? Os professores deverão ser a autoridade na promoção das reformas? Ou executores das reformas propostas pelo documento? Dito de outro modo, os professores estão sendo considerados no documento, a partir da complexidade que envolve toda relação pedagógica como os estudos de Leite (1997), Bohoslavisky (1997), Kupfer (1982), Patto (2015) e os estudos sobre o cotidiano das instituições escolares têm vindo revelar? O novo perfil de professor almejado pelo documento terá seu papel atrelado à sua relação com o outro, com os alunos, o espaço, a escola, o bairro, a sociedade, como defende Leite (1997)?

Afinal, cumpre-se perguntar como os professores são abordados enquanto sujeitos pensantes, com histórias de vida individuais e próprias e relações com o meio em que se inserem neste documento?

6.4 A Proposta dos PCN's em face da Situação do Ensino Fundamental e as Justificativas por uma Mudança Radical

Este documento introdutório se preocupa em trazer dados estatísticos sobre o quadro educacional brasileiro no Ensino Fundamental. Nele é considerado o “divisor de águas” as décadas de 70 e 80 por conta da “expansão das oportunidades de escolarização” e dos “altos índices de repetência e evasão”, denunciando “problemas que evidenciam a grande insatisfação com o trabalho realizado pela escola” e reafirmando “a necessidade de revisão do projeto educacional do País” (BRASIL, 1997, p. 17).

A partir deste momento, são revelados índices estatísticos da década de 1990 fornecidos pela Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional (SEDIAE), do Ministério da Educação (MEC) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/95), sendo alguns deles:

- Número de crianças matriculadas ou fora da escola: em que a região Nordeste é apontada como região com mais crianças fora da escola no período (BRASIL, 1997, p. 17).

- Número de alunos matriculados na rede privada e na rede pública, sendo esta última responsável pela maioria das matrículas, com 88% (BRASIL, 1997, p. 17).

- Nível de formação da população em 1990: somente 8% da população brasileira possuía o nível superior, 13% no nível médio e 19% possuía o primeiro grau (BRASIL, 1997, p. 18).

- Média de anos de estudo, levando em consideração a cor, o gênero e a região do país, revelando as desigualdades regionais e as diferenças de cor e gênero (BRASIL, 1997, p. 19).

- Índices de repetência e evasão impressionantes, apontados como maiores problemas educacionais do país na época, com números como: 11 anos na média para que os alunos completem os oito anos de Ensino Fundamental, 51% dos

alunos apenas sendo promovidos para a série seguinte e 44% repetindo o ano (BRASIL, 1997, p. 19) ou, ainda, 63% dos alunos do Ensino Fundamental com idade superior à faixa etária correspondente da série (BRASIL, 1997, p. 22).

- Uma progressiva queda na taxa de analfabetismo, de 39,5% para 20,1% nas quatro últimas décadas (BRASIL, 1997, p. 23).

- O baixo desempenho de alunos em leitura e escrita, mas, principalmente, em habilidade matemática, com resultados abaixo dos 50% de rendimento (BRASIL, 1997, pp. 23-24).

Sobre a questão do baixo desempenho em Matemática, os Parâmetros colocam a seguinte questão:

Ao indicarem um rendimento melhor nas questões classificadas como de compreensão de conceitos do que nas de conhecimento de procedimento e de resolução de problemas, os dados parecem confirmar o que vem sendo amplamente debatido, ou seja, que o ensino de matemática ainda é feito sem levar em conta os aspectos que a vinculam com a prática cotidiana, tornando-a desprovida de significado para o aluno (BRASIL, 1997, p. 24).

A leitura destes dados mostra que o documento se preocupa em analisar os problemas da qualidade da Educação e comprova que a má qualidade da Educação se encontra dentro da própria instituição escolar, sem estabelecer relações com questões sociais, políticas ou econômicas para além dos muros da escola, e a forma de resolver a questão do baixo rendimento do alunado nas disciplinas está na capacidade dos educadores de vincularem o conhecimento com o cotidiano destes alunos. O ensino da Matemática tal como é proposto nas escolas, segundo o exemplo do próprio documento, leva à desmotivação do aluno e a sua não aprendizagem, porque é desvinculado da prática cotidiana e, portanto, sem sentido para o aluno. Isso vem, então, justificar no documento a necessidade de reformulação curricular e formação do professor, para que ele passe a estabelecer em classe o vínculo entre os conteúdos do ensino e os significados cotidianos do que ensina em Matemática, na esperança que estes façam sentido para o aluno, garantindo assim sua aprendizagem. Era a aposta do documento na reforma proposta e na formação do professor para efetivá-la.

Assim, logo após a afirmação que relaciona competência docente e desempenho dos alunos, tratou-se de justificar, mediante dados estatísticos sobre o grau de escolaridade dos professores, especificamente, a precária formação deles e suas consequências sobre o baixo rendimento dos alunos em Matemática e Língua

Portuguesa, especialmente. Desse modo, passou a atribuir ao professor e sua baixa escolaridade, um baixo desempenho no ensino, justificando assim as razões para a não aprendizagem do aluno: “o desempenho dos alunos remete-nos diretamente à necessidade de se considerarem aspectos relativos à formação do professor” (BRASIL, 1997, p. 24). Já está estabelecida uma relação direta entre desempenho escolar dos alunos e a formação docente que, novamente, remete ao professor e à sua precária formação os problemas da escola. Assim, o pressuposto parece ter sido, segundo mostram as afirmações, que a melhoria da escola é uma decorrência direta da melhoria da formação docente e do seu desempenho no ensino dos alunos, isto é, deve-se aos sujeitos a responsabilidade por seus problemas na escola e da escola.

E para justificar a necessidade de formação do professor novamente se recorre aos dados estatísticos trazidos pelos Parâmetros, destacando alguns como os “10% de funções docentes sendo desempenhadas sem o nível de formação mínimo exigido” em 1994 (BRASIL, 1997, p. 24), com concentração na área rural, com 40% dos professores sem formação mínima. Sobre este tema, os Parâmetros afirmam:

A exigência legal de formação inicial para a atuação no ensino fundamental nem sempre pode ser cumprida, em função das deficiências do sistema educacional. No entanto, a má qualidade do ensino não se deve simplesmente à não-formação inicial de parte dos professores, resultando também da má qualidade de formação que tem sido ministrada. Este levantamento mostra a urgência de se atuar na formação inicial dos professores (BRASIL, 1997, pp. 24-25).

O documento, porém, não enfatiza apenas a precária formação do professor, mas, também, a qualidade da formação que lhe tem sido ministrada pelos cursos responsáveis pela sua formação inicial. E, neste momento, os PCN's passam também a tecer críticas e justificar a necessidade de mudanças nos próprios cursos de formação inicial, como forma de melhorar a qualidade do ensino no país.

O destaque para o tema de formação de professores não é novo e nem único; a precária formação docente oferecida pelos cursos de formação inicial já vem sendo apontada pela literatura educacional há muitas décadas (MELLO, 2004). O que é novo é a associação entre a precária formação oferecida e a necessidade de reforma curricular do ensino, que passou a ser requerida na década de 1990, como mostrado, pelos organismos internacionais que exerceram, através de várias

assessorias (SAVIANI, 2013), enorme influência na definição dos próprios PCN's. E que se relaciona diretamente com demandas reformistas internacionais. Como já fora discutido anteriormente, a formação de professores exerce um papel importante dentro da política de universalização estimulada pelos órgãos internacionais como o Banco Mundial junto à lógica da globalização, porque é o professor que estará frente à “empreitada” (BRASIL, 1997, p. 9) de formar indivíduos a partir das demandas da economia (MAUÉS, 2003).

Em outros termos, o foco na formação de professores é um fenômeno comum aos países em desenvolvimento, cujas reformas educacionais são pensadas e orientadas pelas grandes potências econômicas. Assim, a influência das tendências reformistas neoliberais no Brasil, por exemplo, pode ser comprovada com este trecho dos Parâmetros que busca, justamente, justificar a importância da formação de professores e a necessidade de ações direcionadas para este campo.

Assim, nesta parte dos Parâmetros, fica evidente a relação direta estabelecida entre o papel que os professores devem exercer no ensino, as aprendizagens requeridas pelos alunos, principalmente nas áreas básicas, e o desempenho escolar dos alunos. Estabelecida esta relação, tanto PCN's quanto diretrizes reformistas internacionais apontam para a formação de professores como nova saída para melhorar a qualidade da Educação em países que precisam se adequar às lógicas do mercado.

6.5 Princípios, Fundamentos e Funções dos Parâmetros: em que Fundamentos os Parâmetros se apoiam e qual o Lugar do Professor neles?

Os princípios e fundamentos dos Parâmetros são introduzidos no documento a partir da premissa de que se vive numa sociedade democrática e, por isso, a Educação precisa ser organizada para tal, isto é, “tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais” (BRASIL, 1997, p. 27). Os PCN's assumem um importante compromisso com os valores democráticos, garantindo-os enquanto elementos norteadores do projeto de Educação a ser implementado.

Além disso, os Parâmetros ainda reafirmam o compromisso do Estado de assumir seu papel no combate às desigualdades sociais e as injustiças, pois, “cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva” (BRASIL, 1997, p. 27). A ideia presente no documento reforça a relevância do governo para a garantia da democracia e para a formação de cidadãos aptos a viverem em uma sociedade democrática.

Para proporcionar a formação de cidadão numa sociedade democrática, os PCN's colocam a necessidade de garantir o acesso de todos os brasileiros a um ensino de qualidade. O que os Parâmetros entendem, enquanto ensino de qualidade, aparece no trecho que segue:

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997, p. 27).

Assim, para os Parâmetros, educação de qualidade significa ter um ensino adaptado e modelado de acordo com as necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira e, ainda, de acordo com os alunos e suas necessidades formativas. Porém, quem as define? Seriam os alunos e suas necessidades formativas? Quais seriam elas, segundo os PCN's? A resposta vem ao encontro de um desejo de construção de uma sociedade democrática que já vinha se esboçando desde a Constituição de 1988 e que os PCN's dão continuidade ao propor sua efetivação na escola.

Assim, afirma o documento, o ensino de qualidade também precisa ter relação com algo que desenvolva interesse e motivação nos alunos, colocando estes sujeitos antes submissos e dependentes dos professores, conforme visto em Bohoslavsky (1997), agora em um novo papel visivelmente mais protagonista dentro do processo de ensino e aprendizagem. Além de considerar as regionalidades e os interesses dos alunos, o ensino de qualidade também deve formar cidadãos capazes de viverem em sociedades democráticas, o que, para os PCN's, significa formar sujeitos críticos, participativos e autônomos.

Depois de assumir as relações entre a proposta educacional dos PCN's e o compromisso com a democracia, o documento se volta para o esclarecimento de sua relação com o mundo contemporâneo e suas mudanças, especificamente com “novas relações entre conhecimento e trabalho”, que:

Um de seus efeitos é a exigência de **reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo**, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e a construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação de estudantes em termos de sua **capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências**, em função dos saberes que se produzem e **demandam um novo tipo de profissional, preparado para lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos**. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, **‘aprender a aprender’** (BRASIL, 1997, pp. 27-28, grifo nosso).

A referida citação traz a justificativa para a necessidade de reformas educacionais não somente no Brasil, mas, no mundo todo. Recorrendo a argumentos oriundos da mesma influência neoliberal na Educação que fora analisado em Mello (2004) e Saviani (2013), as demandas por reformas na Educação são postas como necessárias a partir de uma suposta mudança de exigência no perfil dos trabalhadores e, conseqüentemente, no perfil de alunos. Ambos precisam adequar-se à lógica neoliberal, transformando o perfil “fordista” no “toyotista” (SAVIANI, 2013, p. 440), que consiste no trabalhador polivalente, flexível, adaptável, com iniciativa, disposição e capacidade para permanecer em um processo de “educação permanente” (BRASIL, 1997, p. 28), que é o “aprender a aprender”.

No parágrafo seguinte, os Parâmetros sugerem eixos norteadores para o processo de ensino e aprendizagem, que sejam engajados com a proposta da educação permanente, como “aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento” ou “uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e, sobretudo, do trabalho coletivo” (BRASIL, 1997, p. 28). Neste momento, apesar do comprometimento inicial dos Parâmetros com os valores democráticos da diversidade, da diferença de interesses e da negociação para encontrar soluções, já é possível identificar propostas pedagógicas menos flexíveis e pouco abertas para a

discussão dentro do documento. Isto é, aos poucos, torna-se evidente que há uma linha teórica adotada pelo documento e que adquire tom hegemônico, apesar das garantias de pluralidade nas práticas pedagógicas existentes tanto nos próprios PCN's quanto na LDB (BRASIL, 1996, 2º artigo).

Neste aspecto, pensando no foco desta pesquisa, que é a análise e a compreensão do papel do professor, ficam questões como: Quais são, então, as linhas pedagógicas que se tornaram hegemônicas no documento? E qual o papel do professor perante estas propostas pedagógicas adotadas pelos PCN's? A leitura e a análise do restante do documento levarão em conta esses questionamentos.

Após justificar a necessidade de reformas na Educação, explicitar o que define uma educação de qualidade e colocar o governo enquanto responsável pela Educação assegurada e comprometida com os valores democráticos, os Parâmetros dedicam-se às justificativas teóricas de sua própria existência e da reforma curricular proposta no documento. Em outras palavras, há um trecho no documento dedicado a explicar quais são as funções dos PCN's.

Nele, aparece o conceito de “equidade”, termo já discutido neste trabalho e que, segundo os Parâmetros, tem o sentido de um princípio:

(...) que reconhece as diferenças e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover a uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais (BRASIL, 1997, p. 28).

Novamente, aparece no documento a valorização dos aspectos regionais no sentido de exaltação das diferenças, aspecto que justifica a proposta de “condições diferenciadas para o processo educacional” (BRASIL, 1997, p. 28). Mello (2004), pesquisadora referência na questão da formação de professores e que também recorre ao conceito de equidade em seu trabalho clássico “O que trouxemos do século XX?” defende a necessidade de proporcionar, entre outros aspectos, mais “eficiência, equidade e qualidade” no campo educacional. Corroborando com muitos elementos presentes nos Parâmetros, Mello ressalta a importância de uma educação “moldável” e diferenciada, de acordo com a diversidade de alunos que, no

caso, tem aparecido nas escolas públicas desde a democratização do acesso à escolaridade (MELLO, 2004, pp. 17-19).

A partir deste conceito de equidade, da valorização das diferenças e da educação em condições diferenciadas, quem será o agente responsável pela promoção desta educação diferenciada, afinal? Se um único horizonte ou uma única orientação para os projetos educacionais já não são suficientes para dar conta das diferenças, quem serão os sujeitos responsáveis pela adaptação das propostas educacionais aos sujeitos, aos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos? Serão os professores? Os diretores? Os pedagogos? Os pesquisadores? E sob quais condições? Estes sujeitos estarão preparados para realizar estas adaptações? Até que ponto é viável pensar em sujeitos responsáveis por esta incumbência?

A expectativa dos Parâmetros é de, justamente, servir enquanto instrumento que tem a função de orientar e garantir “aquilo que deve ser garantido para todos” e ainda “sem promover uma uniformização” (BRASIL, 1997, p. 28). A questão maior que fica é: como os PCN's irão garantir a valorização das diferenças e o respeito à diversidade regional sendo uma “referência curricular como para todo o País”? (BRASIL, 1997, p. 28). Como os Parâmetros pretendem não estimular uniformizações e promover condições para haver processos diferenciados de ensino? Em meio a estes questionamentos, qual o papel dos professores, afinal?

Os PCN's surgem enquanto sugestão, pois estes “não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes” (BRASIL, 1997, p. 29). Ou seja, não há uma proposta reformista que se sobreponha às orientações e práticas pedagógicas que já existem dentro das escolas. O documento garante a soberania das instituições de ensino, da equipe pedagógica e dos professores para pensar o uso dos PCN's, pois:

Entende-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo (BRASIL, 1997, p. 29).

Aparece a figura do professor enquanto parte integrante da equipe pedagógica das escolas no chamado “terceiro nível de concretização”, que seria o momento em que a escola elabora a proposta curricular, a partir das diretrizes trazidas pelos Parâmetros. Há um discurso comum neste documento e na LDB (1996, Artigo 13, inciso I), pois, ambos, colocam o professor enquanto participante ativo da elaboração das propostas pedagógicas das escolas, corroborando para a ampliação das funções docentes para além das atribuições mais tradicionais.

O que os PCN's chamam de “quarto nível de concretização”, que seria a passagem da proposta pedagógica da escola para dentro da sala de aula, é o momento em que o papel do professor se destaca. Neste momento, a responsabilidade do professor não é diminuída, contudo, destaca-se a importância de que os planejamentos sejam compartilhados “por toda a equipe da escola por meio da co-responsabilidade estabelecida no projeto educativo” (BRASIL, 1997, p. 30). Assim, entende-se que o documento sugere ~~que haja~~ uma troca: o professor contribui com a elaboração do projeto pedagógico das escolas e a escola participa do planejamento destes educadores. Como se dá, afinal, o compartilhamento de planejamentos dos professores para com as instituições? É assegurado o respeito por suas opções pedagógicas e sua autonomia? Esta proposta altera as funções mais tradicionais atribuídas aos professores? Se sim, em qual sentido?

Antes de adentrar na discussão sobre a função docente, os PCN's fazem a seguinte consideração:

Tal proposta, no entanto, exige uma política educacional que contemple a formação inicial e continuada dos professores, uma decisiva revisão das condições salariais, além da organização de uma estrutura de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho (...), aspectos que, sem dúvida, implicam a valorização da atividade do professor (BRASIL, 1997, p. 30).

No momento em que os Parâmetros introduzem o tema das atribuições docentes tal consideração aparece, sinalizando um reconhecimento de limites e questões sobre o tema dos professores em sua relação com políticas públicas. Em outros termos, a efetividade da proposta pedagógica sugerida pelos PCN's é relativizada em função das dificuldades apontadas na questão dos professores, como as deficiências em sua formação, as péssimas condições de trabalho e a baixa remuneração. Os Parâmetros demonstram reconhecer a insuficiência de sua própria atuação para sanar todos os problemas da Educação no país e para atender,

a contento, as necessidades de reconhecimento e valorização do professor, inclusive mediante aumento salarial, melhoria das condições de trabalho, plano de carreira etc.

6.6 Princípios e Fundamentos dos PCN's – A Tradição Pedagógica Brasileira e a Preocupação Evidente de Revolucionar o Ensino, A Escola e a Formação no Brasil

Depois de evidenciar a função dos PCN'S, seus princípios e fundamentos, este trecho do documento realiza um panorama histórico das tendências pedagógicas no Brasil para, posteriormente, entrar em qual seria, afinal, a nova proposta pedagógica trazida pelos PCN's de 1997, na sua relação com os alunos, professores, escola e sociedade. Neste momento do documento existe a preocupação de esclarecer – para diferentes concepções pedagógicas, situadas em diferentes tempos históricos – quais são “os papéis dos professores e alunos, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados” (BRASIL, 1997, p. 30). Assim, serão estes os pontos mais explorados em um panorama sobre as principais tendências pedagógicas brasileiras, de acordo com os PCN's.

Os Parâmetros identificam quatro grandes tendências que são: a tradicional, a renovada, a tecnicista e “aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas” (BRASIL, 1997, p. 30). O documento alerta para o perigo de possíveis “reduções de concepções”, mas justifica devido à síntese e “os limites desta apresentação” (BRASIL, 1997, p. 30).

De acordo com os Parâmetros, a tendência da pedagogia tradicional se explica por:

A 'pedagogia tradicional' é uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria. A metodologia decorrente de tal concepção baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa sequência predeterminada e fixa, independentemente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos (BRASIL, 1997, p.30).

O que os PCN's chamam de "pedagogia tradicional" consiste num modelo mais enraizado de ensino e aprendizagem que fora muito predominante até a década de 1930, mas, que, conforme Saviani (2013) perdeu um pouco de espaço ao ser mais questionado e repensado devido ao advento da Escola Nova. O início da explicação sobre esta tendência dá ênfase, justamente, ao protagonismo do professor no processo de ensino e aprendizagem, colocando-o mais próximo do professor de Bohoslavsky (1997), que exige a submissão dos alunos em troca de conhecimento.

Ainda na explicação sobre a tendência "tradicional", os Parâmetros chamam a atenção para a relação dos conteúdos com os alunos, afirmando:

(...) embora a escola vise à preparação para a vida, **não busca estabelecer relação entre os conteúdos que ensinam e os interesses dos alunos**, tampouco entre esse e os problemas reais que afetam a sociedade. Na maioria das escolas essa prática pedagógica se caracteriza por **sobrecarga de informações que são veiculadas aos alunos, o que torna o processo de aquisição do conhecimento, para os alunos, muitas vezes burocratizado e destituído de significação**. (...) Neste modelo, a escola se caracteriza pela postura conservadora. O professor é visto como a **autoridade máxima**, um organizador de conteúdos e estratégias de ensino e, portanto, o **guia exclusivo do processo educativo**. (BRASIL, 1997, pp. 30-31, grifo nosso).

Neste trecho, os termos e palavras salientadas dão pistas sobre como os Parâmetros enxergam e avaliam esta tendência pedagógica. A desconsideração pelo interesse dos alunos e a relação com os problemas sociais é colocado como um problema desta pedagogia "tradicional", sugerindo que estas são questões importantes atualmente para os PCN's. Além disso, o excesso de informação para os alunos e o professor enquanto único sujeito, "exclusivo", a proporcionar o conhecimento para os alunos, são características desta corrente que foram destacadas no texto e, portanto, indicam que existem mudanças de perspectiva sobre estes temas a serem discutidas.

A "pedagogia renovada" seria uma corrente que inclui várias concepções pedagógicas, mas, que estão todas ligadas ao movimento da Escola Nova, resumido como correntes que "assumem um mesmo princípio norteador de valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social" (BRASIL, 1997, p. 31). Segundo os PCN's, esta tendência valoriza o aluno e o processo de aprendizagem, por meio de descobertas e por sempre valorizar a relação entre o conhecimento e o interesse do aluno. Neste cenário, o papel do professor é descrito da seguinte forma:

O professor é visto, então, como facilitador no processo de busca do conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais (BRASIL, 1997, p. 31).

Segundo os Parâmetros, a “tendência renovada” propõe um papel para o professor completamente diferente daquele proposto pela chamada “pedagogia tradicional”. Na pedagogia renovada, é o aluno que constrói o conhecimento em sua interação com o objeto, em uma análise que se aproxima das leituras de Piaget e de Vygotsky (SAVIANI, 2013), enquanto o professor é responsável por estimular a produção do conhecimento, por meio da organização de espaços, momentos e situações. Há uma retirada do professor de seu papel central na Educação, elevando o aluno ao status de sujeito atuante e ativo na construção do conhecimento.

Assim, a própria análise das PCN’s sobre tendências pedagógicas coloca dois perfis muito distintos de professores em evidência: de um lado o professor da pedagogia “tradicional”, autoridade máxima e principal referência no processo de ensino e aprendizagem e, de outro lado, na tendência renovada, o professor facilitador, com papel mais coadjuvante e que atua em função dos alunos, de seus interesses e proporcionando um ensino mais individualizado e adaptado.

Os PCN’s fazem crítica à “pedagogia renovada”, em tom muito mais brando do que fora com a “pedagogia tradicional”:

A ideia que um ensino guiado pelo interesse dos alunos acabou, em muitos casos, por desconsiderar a necessidade de um trabalho planejado, perdendo-se de vista o que deve ser ensinado e aprendido (BRASIL, 1997, p. 31).

A crítica não se volta para a tendência pedagógica, em si, mas, ao uso que foi feito dela. Em outras palavras, os Parâmetros sugerem que houve um erro de condução desta pedagogia “renovada” – a desconsideração da necessidade de um trabalho planejado. Seria, então, uma crítica aos sujeitos que aplicaram esta pedagogia, no caso, os professores? Para os PCN’s, os professores são os responsáveis pelos problemas com tendências escolanovistas? Não há problemas na pedagogia que propõem o empoderamento dos alunos e o rebaixamento do papel dos professores no processo de ensino e aprendizagem?

Não é difícil identificar, assim, que há uma simpatia dos Parâmetros com o que eles mesmos chamam de tendência pedagógica “renovada”, afinal, seu fracasso se dá por problemas na apropriação destas teorias pelos professores. Estes argumentos ajudam a compreender a centralidade que o tema da formação de professores adquire. Trata-se de um assunto que domina as diretrizes internacionais da década de 1990 que pensam em reformas na Educação, como visto com Maués (2003), Mello (2004), Fonseca (2001), Ghedin (2004), Gentili (2005) e Frigotto (1996; 2003). Segundo estes autores, é preciso haver uma redefinição do papel do professor e de suas funções – via cursos de formação ou de formação continuada – com o objetivo de formar o novo profissional da Educação, para promover mudanças necessárias no chão da escola (MELLO, 2004, p. 25; MAUÉS, 2003, p. 89). Assim, o professor precisa se apropriar de tendências pedagógicas consideradas adequadas aos novos tempos para, então, proporcionar situações de ensino alinhadas com as necessidades e determinações, tanto de políticas públicas nacionais quanto internacionais.

A próxima tendência pedagógica é a chamada “tecnicismo educacional”, definida enquanto corrente “inspirada nas teorias behavioristas de aprendizagem e abordagem sistêmica de ensino”, que delibera uma “prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas em uma proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes” (BRASIL, 1997, p. 30). Segundo os PCN’s, nesta tendência, o professor não reassume seu papel central como na pedagogia “tradicional”, pois ele perderia espaço para a valorização da tecnologia, tornando-se um “mero especialista na aplicação de manuais” (BRASIL, 1997, p. 30).

A escrita sobre esta tendência evidencia o não alinhamento dos Parâmetros com o “tecnicismo educacional”. Termos como “**mero** especialista”, por exemplo, criticam a redução do trabalho do professor a apenas um aplicador de técnicas e conteúdos. Ao mesmo tempo, termos como “pedagogia **altamente** controlada e dirigida pelo professor” sugerem críticas ao excesso de controle do processo de ensino e aprendizagem nas mãos dos professores. Sendo assim, pode-se analisar que os Parâmetros não concordam com o excesso de controle pelos professores das situações de ensino, mas, também, não concorda com o processo de redução do trabalho docente perante as tecnologias.

As tendências pedagógicas marcadas por “preocupações sociais e políticas” aparecem com duas linhas: a “pedagogia libertadora” e a “pedagogia crítico-social dos conteúdos” (BRASIL, 1997, pp. 30-31). A primeira é situada historicamente nos anos 1950 e 1960, sendo interrompidas durante o golpe militar de 1964 e retornando nas décadas de 1980. Esta proposta pedagógica é organizada, segundo os PCN’s, de acordo com as questões sociais e políticas dentro da atualidade e, neste cenário, “o professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com seus alunos” (BRASIL, 1997, p. 32).

A breve explicação sobre esta tendência pedagógica ressalta a relação do processo de ensino e aprendizagem com o contexto social e político, demonstrando como importa aos Parâmetros este aspecto, além de evidenciar o quanto professores e alunos ocupam lugares de igualdade perante o cenário de ensino e aprendizagem. Ao elencar estas características, do que se chama de “pedagogia libertadora”, os PCN’s evidenciam quais aspectos são considerados relevantes desta corrente pedagógica, que foi explicada de forma mais detalhada neste trabalho por Saviani (2013). Engajamento do ensino com questões sociais e políticas e colocar professores e alunos em situação de igualdade no processo de ensino e aprendizagem são temas que interessam aos Parâmetros.

A chamada “pedagogia crítico-social dos conteúdos” é explicada de forma breve e sucinta, sem entrar na questão do papel de alunos e professores. Os PCN’s privilegiam, nesta explicação, a “função social e política da escola, mediante o trabalho com conhecimento sistematizado, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais” (BRASIL, 1997, p. 32). Novamente, a escolha da característica a compor os PCN’s indica que há relevância na relação da tendência pedagógica com o contexto social e político, porém, agora, com o acréscimo de grupos até então desprivilegiados da sociedade nas expectativas do ensino.

Ao final da exposição sobre as tendências pedagógicas, os Parâmetros evidenciam seus critérios para elaborar as sínteses:

As tendências pedagógicas que marcam a tradição educacional brasileira e aqui foram expostas sistematicamente trazem, de maneira diferente, contribuições para uma proposta atual que busque recuperar aspectos positivos das práticas anteriores em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, realizando uma releitura dessas práticas à luz dos avanços ocorridos nas produções teóricas, nas investigações e em fatos que se

tornaram observáveis nas experiências educativas mais recentes realizadas em diferentes Estados e Municípios do Brasil (BRASIL, 1997, p. 32).

De fato, os Parâmetros utilizaram como critério, para compor o quadro de tendências pedagógicas brasileiras e realizar a síntese dos conteúdos, a relevância das características destas tendências para compor uma “proposta atual”. Esta última, portanto, traz os elementos evidenciados das tendências anteriores atualizados com as últimas produções teóricas sobre o tema. Após o panorama histórico sobre tendências pedagógicas, os Parâmetros se dedicam à explicação do que seria, então, a “proposta atual”.

6.7 Princípios e Fundamentos dos PCN's – A Opção pela Concepção Pedagógica Construtivista

A proposta pedagógica atual dos Parâmetros se constitui pela abordagem influenciada pela Psicologia, mas, sem deixar de considerar, igualmente, o viés sociológico e político oriundo das tendências dos anos 80. Seria um momento caracterizado pelo “enfoque centrado no caráter social do processo de ensino e aprendizagem e é marcado pela influência da psicologia genética” (BRASIL, 1997, p. 32). A psicologia genética adquire bastante espaço na proposta dos PCN's, servindo como eixo norteador das propostas pedagógicas para a atualidade, especialmente em sua análise sobre o desenvolvimento e a construção do conhecimento.

Há uma pequena parte do documento dedicada a explicar os equívocos e reducionismos sofridos pela concepção construtivista com argumentos de que, por exemplo, trata-se de uma pedagogia que não permite que as crianças sejam corrigidas. Segundo os Parâmetros:

Essa pedagogia dita construtivista trouxe sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender. A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento de capacidades necessárias à formação de indivíduo (BRASIL, 1997, p. 33).

Com estas considerações, os PCN's reafirmam o compromisso e o papel da Escola e, conseqüentemente, dos professores, de agir e fazer parte do processo de

ensino e aprendizagem dos alunos. É assumido neste documento que as relações interpessoais são necessárias para que os alunos se desenvolvam, o que torna inviável a construção do conhecimento apenas na interação do aluno com o objeto de conhecimento.

A proposta é que o aluno “possa ser sujeito de sua própria formação” sem isentá-lo das relações com a Escola e os professores, pois, trata-se de um “complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito do conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 33). É possível identificar uma mudança no papel submisso de Bohoslavsky (1997) para o aluno que participa de seu próprio processo formativo junto dos professores e das instituições.

A função da Escola, segundo a proposta pedagógica sugerida pelos PCN's, é “por ser uma instituição social com propósitos explicitamente educativos, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos” (BRASIL, 1997, p. 34). Nesta perspectiva, o desenvolvimento individual dos alunos adquire sentido na relação com outros saberes, que não somente os escolares, como aqueles carregados pelos próprios alunos. Há uma proposta de troca ou “construção dinâmica” que se dá pela interação dos saberes escolares com os conteúdos que os alunos “trazem para a escola” (BRASIL, 1997, p. 34). Fica evidente a necessidade de atrelar o conteúdo escolar ao cotidiano dos alunos e, conseqüentemente, seus interesses, assim como fora destacado na tendência pedagógica chamada de “Renovada”.

A definição do ensino de qualidade aparece em:

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação profissional deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competências e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 1997, p. 34).

É estabelecida uma relação entre o ensino e a formação voltados para o mercado de trabalho nos tempos de globalização, porém, os Parâmetros se comprometem a não limitar-se pelas demandas do mercado de trabalho para pensar o currículo e a formação dos alunos. Há um compromisso importante de um

documento oficial, que surge em meio a orientações internacionais de cunho economicista que, muitas vezes, propõe justamente o alinhamento da Educação às leis do mercado, configurando o fenômeno da “mercantilização da Educação”, de Apple (2006).

Em outro momento, os Parâmetros abordam o tema da precariedade escolar e as condições de trabalho dos professores, afirmando que “a discussão sobre a função da escola não pode ignorar as reais condições em que esta se encontra” (BRASIL, 1997, p. 35). Admite-se que educadores sobrevivem com baixos salários, com poucas condições para o trabalho, para atingir metas ou mesmo para conseguir atingir prestígio social. Os PCN’s reconhecem problemas como as “mudanças de rumo na educação diante da orientação política de cada governante”, gerando nos professores “desânimo para se engajar nos projetos de trabalho propostos, mesmo que lhes pareçam interessantes, pois estes dificilmente terão continuidade” (BRASIL, 1997, p. 35).

Se está diante de um discurso oficial que reconhece parte das dificuldades dos professores em agir e proporcionar aos seus alunos um ensino de qualidade. É importante destacar que, com estes argumentos, os Parâmetros problematizam discursos simplistas que atribuem culpa pelos problemas escolares exclusivamente aos professores. Os PCN’s mostram-se a par das problemáticas em torno do trabalho docente e conclui esta análise da realidade escolar brasileira da seguinte forma:

Em síntese, as escolas brasileiras, para exercerem a função social aqui proposta, precisam possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as expectativas e as necessidades dos alunos, pais, dos membros da comunidade, dos professores, enfim, dos envolvidos diretamente no processo educativo (BRASIL, 1997, p. 35).

Não há um aprofundamento teórico que oriente de que forma as escolas proporcionam “o cultivo dos bens culturais e sociais” dos sujeitos. Ao mesmo tempo em que existem avanços no reconhecimento de dificuldades no cotidiano escolar do professor, em outro momento, os Parâmetros parecem atribuir unicamente às escolas a responsabilidade de proporcionar o que é chamado de bens culturais e sociais, além de “considerar expectativas e necessidades” de vários indivíduos que

se relacionam com o processo formativo, como se não houvesse nenhuma relação com o governo federal.

Se os Parâmetros elencam problemas para garantir que a escola exerça a função social ao qual foi destinada e, conseqüentemente, para estabelecer um ensino de qualidade, é compromisso do Estado zelar por “padrões mínimos de qualidade de ensino”, conforme o artigo 4 da LDB, inciso IX (BRASIL, 1996). Isto é, os problemas para estabelecer qualidade de ensino não recaem nas instituições, apenas, como a escrita sugerida nos PCN's Além de haver uma “desresponsabilização” do governo federal por estas questões, os Parâmetros nem mesmo apresentam formas com as quais estas escolas podem tentar alcançar aquilo que foi proposto, estimulando uma situação de inércia neste estado de coisas do contexto escolar.

Ainda falando sobre as Escolas, os Parâmetros corroboram com a LDB (1996), artigo 13, ao defender a importância de que o projeto educativo das escolas seja construído em conjunto com professores, coordenadores e diretor para “garantir a formação coerente de seus alunos ao longo da escolaridade obrigatória” (BRASIL, 1997, p. 35). E ainda ressalta a importância do professor neste processo por ter “a experiência acumulada” para servir de “base para a reflexão e a elaboração do projeto educativo de uma escola” (BRASIL, 1997, p. 35). Assim, é constituído um novo papel para os professores enquanto sujeitos ativos e participantes da gestão democrática proposta nas escolas, especialmente, na elaboração dos projetos pedagógicos.

Depois dos esclarecimentos sobre a função da Escola, os Parâmetros se voltam para a explicação da perspectiva construtivista de ensino. Há justificativa para o uso desta perspectiva:

(...) Hoje sabe-se que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem a aprendizagem o ensino não se realiza. A busca de um marco explicativo que permita essa ressignificação, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, por muitos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista (BRASIL, 1997, p. 36).

O foco da proposta dos Parâmetros está no processo de aprendizagem, reconhecendo a “importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento”. Segundo esta perspectiva, o conhecimento é “antes de

mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica” (BRASIL, 1997, pp. 36-37) e nas interações com o objeto a ser conhecido é que os sujeitos constroem representações que fazem sentido para eles.

Nem sempre estas representações estarão de acordo com a realidade, mas são interpretadas como “expressão de uma construção inteligente por parte do sujeito” e, portanto, são “erros construtivos”, isto é, o erro é compreendido como elemento inerente ao processo de aprendizagem. É no momento em que o sujeito precisa superar o erro, incorporar novas ideias e transformar ideias anteriores, que torna-se necessária a intervenção pedagógica. Os moldes propostos para que ocorra a intervenção são:

O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, a intervenção pedagógica deve-se ajustar o que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir verdadeira ajuda educativa. O conhecimento é resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção, utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares (BRASIL, 1997, p. 37).

Admitindo-se que intervenções pedagógicas são as atuações dos professores para com seus alunos no contexto de ensino, há uma nova proposta de relação entre professores e alunos, no que diz respeito à construção do conhecimento. Diferente de antigas referências centradas no professor enquanto sujeito portador do conhecimento (BOHOSLAVSKY, 1997), agora o ensino é pautado a partir dos interesses, dos referenciais e das necessidades dos alunos. São eles os novos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Os professores, por outro lado, precisam proporcionar uma modalidade de ensino muito mais individualizada e específica para cada aluno, visto que a proposta construtivista, descrita pelos Parâmetros, propõe uma adaptação do ensino a cada sujeito, sua bagagem de conteúdos e seu momento de aprendizagem. Porém, apesar dos indiscutíveis benefícios que a proposta construtivista dos Parâmetros proporcionaria aos alunos, há uma dificuldade de pensá-la na realidade concreta da sala de aula: como o professor proporcionaria esta modalidade de ensino, ajustada às necessidades de cada aluno, em uma sala com mais de trinta alunos? Como

compreender as necessidades de cada aluno? Como saber em qual momento da aprendizagem cada sujeito está? O quão viável é esta proposta pedagógica para a realidade escolar brasileira, afinal?

Além de ter um caráter mais individual e específico, a intervenção didática nestes moldes ainda traz alterações na hierarquia de importância para a ação formativa dos alunos. Segundo os PCN's,

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam e devam contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 37).

Há a atribuição de um papel secundário do professor na construção de significados dos conteúdos escolares, ao deixar que cada aluno construa seu próprio conhecimento. Apesar de o processo de atribuição de sentidos ser individual, os Parâmetros se preocupam em não desmerecer o aspecto social, afirmando que “situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais alunos e professores atuam como co-responsáveis, ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo” (BRASIL, 1997, p. 37). Seria o processo de construção de significado dos conhecimentos escolares uma atividade individual, construtiva do aluno? Não se estaria aí diante de um paradoxo que levaria ao esvaziamento do papel do professor? Para autores como Azanha (2001), em suas críticas aos PCN's e à reforma educacional por ele proposta, a ideia do aluno como sujeito epistêmico – que constrói seu próprio conhecimento, bastando apenas que lhes seja fornecida as condições e o contexto propício – é uma abstração. Pensar assim é negar o lugar do professor e das suas práticas historicamente constituídas por uma cultura escolar cujos conhecimentos e seus significados devem ser de domínio do professor, responsável pela transmissão de uma tradição cultural, de valores e de normas que a constituíram e devem perpetuar.

Nesta leitura das ideias construtivistas presentes nos Parâmetros, a aprendizagem significativa ocorre a partir do trabalho simbólico de “significar” a parcela da realidade que se conhece” (BRASIL, 1997, p. 38). Em outros termos, cabe aos professores, na intervenção pedagógica, apenas propiciar situações de aprendizagem, cujo processo construtivo de suas significações e conhecimentos ficariam a cargo do aluno, de cada aluno. Novamente, o professor aparece enquanto sujeito que cuida da situação de ensino, atuando no esforço de potencializá-la ao

máximo, mas, não parte mais dele o aprendizado ou a transmissão de uma tradição cultural feita de significados social e historicamente constituídos por cada sociedade.

Os detalhes sobre como a intervenção pedagógica deve atuar com os alunos levam a uma breve exposição de conceitos de Vygotsky sobre as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo os PCN's, haveria o nível de desenvolvimento real, que seria o quanto o aluno pode aprender sozinho, e a intervenção pedagógica pode trabalhar com o nível de desenvolvimento potencial, que seria "tudo o que o aluno pode fazer ou aprender mediante a interação com outras pessoas" (BRASIL, 1997, p. 38), sendo professores ou colegas. A chamada "Zona de Desenvolvimento Proximal" seria o momento da aprendizagem mais adequado para a intervenção pedagógica, pois, ela seria a "diferença existente entre o que um aluno poder fazer sozinho e o que ele pode fazer ou aprender com a ajuda dos outros" (BRASIL, 1997, p. 38).

Neste cenário descrito pelos Parâmetros, os professores possuem um papel no processo de ensino e aprendizagem, contudo, sendo este um papel mais coadjuvante se comparado a papéis atribuídos anteriormente. O conhecimento se constitui a partir da construção de representações pelos próprios alunos e da relação de significados. Neste processo, os professores devem cuidar para proporcionar as melhores situações de aprendizagem para cada aluno, mas, não há uma atuação direta na elaboração das representações ou dos significados, isto é, trata-se de um procedimento muito mais associado aos alunos e seus objetos de conhecimento. O papel dos professores, segundo os PCN's, é de "co-responsáveis" no processo de aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 37), isto é, sujeitos responsáveis pela elaboração de situações favoráveis à construção de representações pelos alunos, levando em consideração sua fase de desenvolvimento e seus conhecimentos anteriores.

No fechamento da exposição da proposta pedagógica atual, aparece o seguinte parágrafo sobre os professores:

O professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. É a partir dessas determinações que o professor elabora a programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos. Em síntese, não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas sim o ensino que deve potencializar a aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 39).

Os professores são convocados a realizar planejamentos e organizações até mesmo diárias, para conseguir proporcionar as “situações de aprendizagem” mais adequadas a cada aluno e a cada capacidade e competência. De certa forma, é o professor que “prepara o terreno” para que a aprendizagem aconteça da melhor maneira possível, ou seja, o professor exerce uma função preparatória para a aprendizagem, não fazendo parte deste processo necessariamente.

A proposta pedagógica dos Parâmetros coloca o ensino hierarquicamente abaixo do processo de aprendizagem, como elemento que pode contribuir, mas que não é essencial e estrutural. É o ensino, guiado pelos professores, que deve se adequar às demandas de aprendizagem de cada aluno. Neste sentido, pode-se afirmar que são as próprias relações entre professores e alunos, além das relações entre os próprios alunos, que caem num patamar de menor importância no processo formativo dos sujeitos. Os professores desempenham um papel menos central na aprendizagem e assumem funções de caráter “preparatório” de situações potenciais de aprendizado.

Para além da questão mais específica sobre o papel dos professores e do ensino diante do processo de aprendizagem, chama a atenção o claro direcionamento dos Parâmetros às propostas pedagógicas construtivistas inspiradas nas contribuições da psicologia do desenvolvimento de base piagetiana. Isso porque na LDB (1996), o terceiro artigo assegura alguns princípios pelos quais o ensino seria ministrado, dentre eles: “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (inciso II), “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (inciso III) e ainda “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (inciso IV) (BRASIL, 1996).

Um documento oficial como os Parâmetros entram em contradição com a própria LDB, uma vez que este último assegura que haverá liberdade para que os professores aprendam, ensinem, divulguem, pesquisem, escolham a concepção pedagógica e as ideias que mais lhe agradam como forma de respeitar as liberdades democráticas e praticar a tolerância no ambiente escolar. É importante lembrar que a análise realizada anteriormente da LDB revela a preocupação deste documento em compactuar com os valores democráticos recém-instaurados em uma década muito próxima dos governos militares. Nesse sentido, há um retrocesso na defesa de valores democráticos da LDB para os Parâmetros com a limitação da liberdade dos professores optarem por uma diversidade de ideias e de concepções

pedagógicas para seguirem a proposta pedagógica dos Parâmetros, “atual” e que “busque recuperar aspectos positivos de práticas [pedagógicas] anteriores em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, realizando uma releitura dessas práticas à luz dos avanços ocorridos nas produções teóricas” (BRASIL, 1997, p. 32).

Os Parâmetros não trazem uma gama de concepções pedagógicas para propor como opções para os professores, mas, sim, realizam uma leitura particular de tendências pedagógicas anteriores e de influências como da psicologia genética para construir uma proposta pedagógica que, para o governo federal da época, faria mais sentido impor, de cima para baixo, aos professores, às instituições, aos Municípios e Estados. O que houve entre a LDB de 1996 e os Parâmetros de 1997 para justificar a mudança de orientação? Quais são as justificativas para este cerceamento das liberdades dos professores? Por que os Parâmetros adquirem este aspecto mais impositivo quanto às concepções pedagógicas? Há alguma relação com a proposta pedagógica dos Parâmetros e o novo papel “secundário” atribuído aos docentes?

6.8 Organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Esta parte do documento se dedica a discutir sobre a organização curricular e a forma com que seus conteúdos são elaborados e trabalhados, de acordo com análises feitas pela Fundação Carlos Chagas (BRASIL, 1997).

As grandes diretrizes apontadas pelo próprio documento são “a perspectiva democrática e participativa”, cujo objetivo da Educação é formar cidadãos “críticos, autônomos e atuantes” (BRASIL, 1997, p. 41), adotando um discurso muito próximo do que aparece na LDB (1996). O fato de serem anos pós-ditadura militar explicam esta preocupação dos documentos oficiais de assegurar seu compromisso com os valores de uma democracia recém-estabelecida.

Os Parâmetros também se apresentam como documento oficial que irá ajudar a superar o distanciamento entre objetivos iniciais para a Educação e propostas práticas implementadas, isto é, os PCN’s querem garantir “coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos” (BRASIL, 1997, p. 41). A ideia é conseguir integrar pressupostos práticos e objetivos teóricos gerais em forma de propostas curriculares que dialoguem com as situações escolares reais.

Este trecho abre espaço para uma breve menção sobre a avaliação, pois esta é considerada instrumento fundamental para a “auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem para que os objetivos propostos sejam atingidos” (BRASIL, 1997, p. 42). A avaliação serve para garantir o sucesso do processo de aprendizagem, a partir do momento que ela não aborda apenas alunos, mas também “ao professor e ao próprio sistema escolar” (BRASIL, 1997, p. 42), o que significa afirmar que não só alunos, mas professores e instituições estão sendo avaliados e repensados a partir de seus resultados nas avaliações.

É importante destacar que a ênfase nas avaliações e seus resultados é característica da tendência neoliberal que atinge a Educação no Brasil, principalmente na década de 1990, conforme já discutido em capítulos anteriores. Maués (2003) afirma que o processo de mercantilização da Educação, fruto do neoliberalismo, também ocorre via valorização de resultados e desempenhos em detrimento dos processos – como nos setores empresariais – e estas avaliações ainda contribuem para uma padronização ou universalização de conhecimentos e competências, facilitando a uniformização do conhecimento e a elaboração de um pensamento único e hegemônico.

Além da avaliação, este trecho do documento também dedica um espaço para explicar a função da organização em ciclos numa perspectiva histórica. Segundo os Parâmetros, a década de 1980 é um momento de reorganização dos ensinamentos fundamentais para combater o problema da evasão e da repetência escolar. Assim, optou-se pela “flexibilização da seriação”, que “abriria a possibilidade de o currículo ser trabalhado ao longo de um período de tempo maior e permitiria respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam” (BRASIL, 1997, p. 42). Estes diferentes tempos de aprendizagem são bem vistos pelos PCN’s, pois, permitem a distribuição do conteúdo “de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 42).

A flexibilização do tempo de aprendizagem é coerente com as determinações, tanto dos próprios Parâmetros como da LDB (1996), sobre a necessidade de considerar os diferentes sujeitos que passaram a frequentar as escolas regulares; “a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996, 3º Art., inciso XII) ou, ainda, os alunos na educação especial (BRASIL, 1996, Art. 59). Para os Parâmetros, os ciclos permitem que a prática escolar consiga “incorporar essas diversidades, de modo a garantir

respeito aos alunos e a criar condições para que possam progredir nas suas aprendizagens” (BRASIL, 1997, p. 43).

Os PCN's são mais claros quanto à centralidade do professor neste uso diferenciado do tempo escolar, pois, são eles os responsáveis pela intervenção pedagógica que deve “ajustar-se ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 37). Neste sentido, os Parâmetros defendem que cabe ao educador fazer a distribuição destes conteúdos nos ciclos. Para isso, o documento sugere que a organização deve ocorrer com a participação da equipe pedagógica enquanto “co-responsável” para criar “condições institucionais que permitam destinar espaço e tempo à realização de reuniões de professores, para discutir os diferentes aspectos dos processos educacionais” (BRASIL, 1997, p. 43).

Assim, há um progresso importante dos Parâmetros em não compreender como trabalho pedagógico apenas o professor isolado em sala de aula e dá destaque à necessidade de apoio de uma equipe pedagógica que – dentro de reuniões que buscam discutir e refletir aspectos do processo de ensino e aprendizagem – tomará a decisão de como proporcionar o melhor uso pedagógico possível do tempo flexível em ciclos.

Sobre a responsabilidade específica do educador, os PCN's fazem uma observação:

Ao se falar em ritmos diferentes de aprendizagem, é preciso cuidado para não incorrer em mal-entendidos perigosos. Uma vez que não há uma definição precisa e clara de quais seriam esses ritmos, os educadores podem ser levados a rotular alguns alunos como mais lentos que outros, estigmatizando aqueles que estão se iniciando na interação com os objetos de conhecimento escolar (BRASIL, 1997, p. 42).

É curioso como o erro cabe ao educador, muito provavelmente devido ao fato dele ser o sujeito mais próximo e atuante no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, é importante retomar Patto (1984; 2015) e outros autores da perspectiva crítica em Psicologia, que não compreendem os sujeitos enquanto abstratos, isolados e descontextualizados. Pelo contrário, os pesquisadores críticos compreendem os sujeitos enquanto históricos, formados a partir de sua relação com outros sujeitos e seus espaços, que são produtos e produtores inseridos em um contexto social, cultural e político que não permite afirmar que eles seriam os únicos responsáveis pelos “rótulos sociais” sobre os alunos. Existe uma compreensão

social e coletiva sobre o processo escolar, que fomenta a formação de estereótipos como os de “alunos que aprendem rápido” e “alunos inteligentes”, enquanto outros são os “mais lentos”, “alunos que aprendem devagar” ou ainda “lerdos”. São categorias de análise construídas socialmente e às quais os professores, muitas vezes, apenas reproduzem em sala de aula.

Os Parâmetros simplificam perigosamente a complexa discussão em torno das análises e preconceitos pelos quais os alunos estão sujeitos, não remetendo às origens sociais destas classificações. Uma leitura pouco aprofundada deste trecho pode levar a interpretações que entendem o professor enquanto sujeito que atua sozinho e propositalmente na construção de estereótipos sobre os alunos, prejudicando seu processo de aprendizagem, por conta de, entre outros motivos, despreparo, má formação etc.

A organização dos Parâmetros também aborda os chamados “Temas Transversais” (TT), que são “conteúdos selecionados em cada uma delas [das áreas] e o tratamento transversal de questões sociais [que] constituem uma representação ampla e plural dos campos do conhecimento e de cultura de nosso tempo” (BRASIL, 1997, p. 44). Estes temas têm o objetivo de proporcionar aos alunos a construção de conhecimentos que integram diferentes áreas do conhecimento para que estes sirvam enquanto instrumento de intervenção na realidade desses alunos, o que favorece a elaboração das representações sobre aquilo que estudam.

Nesta proposta, o professor tem a função de “considerar a multiplicidade de conhecimento em jogo nas diferentes situações” e abordar os temas com intuito de “propiciar aos alunos uma abordagem mais significativa e contextualizada” (BRASIL, 1997, p. 44). Em outros termos, são os professores os responsáveis por estimular a atribuição de sentido, significado e contexto nos alunos, por meio dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Ensino e currículo, portanto, são áreas que se aproximam e dialogam bastante, de acordo com as propostas que aparecem nos Parâmetros e também na LDB. Tanto no documento de 1996 quanto no de 1997, em vários momentos, o papel dos professores se relaciona com a adaptação dos conteúdos do currículo para os alunos. Aparentemente, há uma grande aposta das reformas educacionais nos componentes curriculares, quase como se as mudanças curriculares fossem a chave para a solução das questões educacionais no país.

A existência dos temas transversais nos Parâmetros reconhece a importância de haver um documento oficial que garanta o vínculo entre as áreas do conhecimento e o cotidiano dos alunos, inclusive, considerando este último como elemento estrutural no processo de ensino e aprendizagem. Porém, este avanço coexiste com o risco de reduzir os conteúdos escolares àqueles que têm aplicação “prática” no dia a dia, isto é, atribui-se uma função utilitarista no conhecimento escolar, arriscando hierarquizar conteúdos por conta de sua relação com o mundo prático do cotidiano.

Este momento do documento se preocupa em esclarecer quais são os objetivos mais amplos dos Parâmetros. A importância dos objetivos se justifica por serem estes considerados marcos iniciais “para se refletir sobre qual é a formação que se pretende que os alunos obtenham, que a escola deseja proporcionar e tem possibilidades de realizar” (BRASIL, 1997, p. 49). Além disso, os objetivos servem enquanto “pontos de referência que devem orientar a atuação educativa em todas as áreas ao longo da escolaridade obrigatória” (BRASIL, 1997, p. 49). Para os Parâmetros, os objetivos “se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética” (BRASIL, 1997, p.47).

Os professores são muito referenciados no documento, a partir do conceito de “ação pedagógica” (BRASIL, 1997, p. 47), no qual é possível compreender que sejam os professores os principais sujeitos desta ação. Sobre o objetivo dos Parâmetros, de desenvolver a construção interna dos alunos, cabe à ação pedagógica afirmar:

(...) claramente seus princípios éticos, incentivando a reflexão e a análise crítica de valores, atitudes e tomadas de decisão e possibilitando o conhecimento de que a formulação de tais sistemas é fruto de relações humanas, historicamente situadas (BRASIL, 1997, p. 47).

Assim, cabe aos professores e toda a sua “ação pedagógica” agir como um referencial para os alunos seja este no campo da ética, da reflexão, das atitudes ou mesmo das tomadas de decisão. Trata-se de uma atribuição de peso, que exige mais do que competências de ordem prática na formação dos professores, pois exige formação humana, preparação para lidar com o outro, para inspirar e servir de exemplo ao outro. Os professores estão preparados para lidar com estas questões? Seria possível garantir esta preparação dos professores em seus cursos de

formação? De que forma? Os professores têm consciência do papel ao qual estão sendo chamados a desempenhar?

Em outro trecho, o documento entra em maiores detalhes sobre a função dos professores perante os objetivos dos PCN's:

Para garantir o desenvolvimento dessas capacidades, é preciso uma disponibilidade para a aprendizagem de modo geral. Esta, por sua vez, depende em boa parte da **história de êxitos ou fracassos escolares que o aluno traz e vão determinar o grau de motivação que apresentará em relação às aprendizagens atualmente propostas**. Mas depende também de que os conteúdos de aprendizagem **tenham sentido para ele e sejam funcionais**. O papel do professor nesse processo é, portanto, crucial, pois **a ele cabe apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que do que aprendem**, e assim desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar. Para tanto, é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção especial por parte do professor a um ou outro aluno, para que todos possam se integrar no processo de aprender (BRASIL, 1997, p. 48, grifo nosso).

Este parágrafo esclarece o forte vínculo estabelecido pelos Parâmetros entre os professores e o currículo, conforme já discutido em outro momento. Novamente, é atribuída como função principal dos professores a elaboração de vínculos entre os conteúdos curriculares, a prática pedagógica e a realidade dos alunos.

Segundo este documento, os professores precisam trabalhar a expectativa do aluno, torná-la positiva para que este fique motivado a aprender. Em certo ponto, a relação entre a expectativa e o desempenho escolar remete às experiências de Rosenthal e Jacobson (1997), mas, agora com as expectativas dos alunos e seus desdobramentos no processo escolar é que estão ocupando o centro da investigação. Ao invés de concluir que somente os professores e suas expectativas sobre os alunos definem o quanto determinado estes últimos aprendem – configurando a ação formativa mais autoritária, centrada nos professores, explicada anteriormente por Bohoslavsky (1997) e Freire (1997) agora são as expectativas dos alunos que aparecem enquanto elementos determinantes no processo de ensino e aprendizagem. O avanço da pesquisa da década de 1960 se concretiza a partir do momento em que alunos, antes desconsiderados nos processos de formação do sujeito, agora têm sua parte reconhecida, isto é, também são considerados nos processos formativos e fazem parte enquanto agentes de formação.

Por outro lado, ao invés de se lidar com uma análise que considerasse tanto as contribuições de Rosenthal e Jacobson (1997), sobre a expectativa dos professores quanto a dos alunos, mais recente e ajudando a compor um quadro de análise complexo que considera professores, alunos e as relações interpessoais no processo escolar, a figura do professor enquanto agente determinante no processo formativo não aparece no documento. Apesar das limitações já discutidas na análise sobre as expectativas dos professores perante os alunos e a influência desta no processo escolar, é inegável a importância da pesquisa de Rosenthal e Jacobson (1997), para compreender a importância do papel dos professores e das relações interpessoais para o processo formativo dos alunos. Mesmo assim, não há nos Parâmetros nenhuma menção à expectativa do professor e sua relação com o processo de ensino e aprendizado, mas, somente, a expectativa do aluno é evidenciada enquanto elemento estruturante do processo.

Neste sentido, cria-se a impressão de que o documento desconsidera estudos anteriores, no caso, estudos de aprendizagem que estavam voltados à figura dos professores, e passa a ter como base somente estudos que consideram a centralidade do aluno nesse processo. Não há uma somatória de anos de pesquisa e de contribuições de antigas correntes pedagógicas, conforme fora sugerido no próprio documento ao abordar a “tradição pedagógica brasileira” (BRASIL, 1997, pp. 30-33). Há, portanto, nos Parâmetros, uma escolha de tendências pedagógicas em detrimento do “banimento” ou esquecimento de outras tantas contribuições que vieram em outros documentos anteriores.

A tendência pedagógica adotada, uma leitura do construtivismo, como o próprio documento afirma, coloca claramente o aluno em evidência, mas, dando apenas destaque a sua abordagem a partir dos processos lógicos, cognitivos e não à integralidade dos alunos como sujeitos sociais, historicamente constituídos no seu modo de pensar, ser e agir a partir das relações sociais. Por outro lado, professores recebem atribuições secundárias diante do processo de formação dos sujeitos, ignorando as contribuições da Psicologia em uma vertente mais crítica que já havia evidenciado a participação, como em Leite (1997), das expectativas do professor, das suas percepções e representações sobre seus alunos de carne e osso. Isto é, as evidências de que a formação do aluno ocorre a partir de relações intersubjetivas, interpessoais tal como se desenvolvem nos contextos específicos como a sala de aula e a instituição escolar, são desconsideradas, bem como suas determinações

sobre o comportamento, a motivação e o desempenho escolar dos alunos e dos próprios professores. Ademais, o fato da expectativa do aluno estar presente como elemento estrutural do processo escolar, e a expectativa do professor não ser nem ao menos citada, é um indicativo de que há um empoderamento do aluno e um rebaixamento da importância do professor dentro do processo de aprendizagem. Não basta que o professor entenda os motivos para ensinar determinado conteúdo e veja sentido nele, pois, para os PCN's, a função dos professores é fazer com que os alunos enxerguem sentido e funcionalidade para os conteúdos selecionados. Da mesma forma, não se fala a respeito da expectativa do professor perante o aprendizado, mas, sim, é esclarecida a função do professor enquanto motivador do aluno, para criar as expectativas positivas, independentemente de quais sejam as dos professores.

Não há a intenção de questionar ou problematizar a importância do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Muitos intelectuais da Educação buscaram incessantemente incluir os alunos enquanto agentes e sujeitos de seu próprio processo formativo. Não há dúvidas de que os alunos, seus interesses e suas expectativas estarem compondo um documento oficial sobre o currículo escolar é uma vitória perante anos de ações pedagógicas autoritárias, que concediam o conhecimento como uma via única, que considerava os alunos como depositários de conteúdos sem reflexão e sem haver trocas (FREIRE, 1997), de alunos que trocavam o conhecimento pela submissão e dependência (BOHOSLAVSKY, 1997).

A problemática abordada nesta análise dos Parâmetros é o quanto as propostas pedagógicas deste documento são pouco pluralistas e não dão conta de reunir contribuições de diferentes concepções pedagógicas, como sugere a LDB (1996) no segundo artigo. Há uma opção por leituras de correntes pedagógicas que valorizam a figura do aluno diante do processo escolar e acabam diminuindo a importância da figura pedagógica do professor ao desconsiderar seus interesses, suas expectativas, sua diversidade, suas vontades e suas histórias. O texto parece ignorar que o ensino e a aprendizagem se estabelecem a partir de relações interpessoais, intersubjetivas entre sujeitos sociais. Assim, já não é possível desconsiderar que o professor é um sujeito social cujas práticas de ensino foram historicamente constituídas e suas expectativas sobre os seus alunos são construções sociais que tem papel decisivo sobre o comportamento dos alunos.

O trecho destacado também relaciona o papel do professor à necessidade de atender à diversidade em sala de aula, dos alunos que “não têm os mesmos interesses ou habilidades”, o que “exige uma atenção especial por parte do professor” (BRASIL, 1997, p. 48). O professor precisa estar preparado para lidar com uma maior diversidade de alunos dentro da sala de aula, sem necessariamente ter alguma preparação em cursos de formação ou de formação continuada e, também, sem contar com garantias salariais que sejam correspondentes ao acréscimo da atribuição de proporcionar modalidades de ensino adaptáveis aos diferentes sujeitos. Em outras palavras, atender às diferenças é uma nova função dos professores que não desfrutam de melhorias nas condições de trabalho – com valorização salarial, jornadas de trabalho estendidas ou ainda a dedicação exclusiva nas escolas – proporcionais à ampliação das atribuições no trabalho.

Além desta questão da ampliação da função docente sem a garantia das melhorias nas condições de trabalho, discutida durante a análise da LDB (1996), a valorização dos alunos no processo de ensino e aprendizagem presente nos Parâmetros trazem outra questão: Se é preciso considerar os diferentes alunos presentes em sala de aula, suas diferentes histórias, realidades, condições sociais, culturas, origens, entre outros aspectos, e os professores? Isto é, como lidar também com a diversidade de professores e professoras que lecionam nos diferentes cantos do país? Esta diversidade é compreendida como elemento no processo de ensino e aprendizagem? Como produzir as situações propícias ao aprendizado, demandadas pelos PCN's, com uma diversidade de sujeitos ocupando o papel de professores? Como diversos professores tornariam os conteúdos funcionais para diversos alunos? A questão da diversidade também se amplia aos docentes, ampliando os limites, as dificuldades e os benefícios da consideração do diferente para o processo escolar.

Existem inúmeros ganhos com o reconhecimento da diversidade, mas, ela precisa atingir todos os sujeitos envolvidos no processo formativo e de forma mais igualitária possível. A desconsideração à figura dos professores não contribui para construir uma proposta pedagógica equilibrada e complexa, como a situação de ensino e aprendizagem exige. De fato, por muito tempo os professores foram o grande foco das análises sobre os processos escolares, porém, a entrada da figura do aluno enquanto sujeito atuante e pensante, protagonistas, no processo de ensino e aprendizagem, não pode desconsiderar as contribuições da figura docente. A

investigação sobre o sucesso e o fracasso escolar precisam considerar todas as variáveis e todos os elementos que atuam, de alguma forma, no processo de formação dos sujeitos. Por isso, investigar e valorizar apenas os sujeitos alunos ou os sujeitos professores não dará conta de responder a todas as questões que os desafios de uma educação de qualidade impõem. É preciso somar esforços.

6.9 Conteúdos Pedagógicos em Uma Nova Perspectiva: Instrumentos a Serviço do Pensamento?

Há uma proposta de mudança, por parte dos Parâmetros, em relação aos conteúdos: a ideia é que eles deixem de ser “um fim em si” para tornar-se “meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos” (BRASIL, 1997, p. 51). Dentro da proposta pedagógica sugerida pelos PCN's, os conteúdos assumem um papel importante enquanto meios de potencializar o desenvolvimento cognitivo dos alunos e, conseqüentemente, a aprendizagem. Segundo o documento, o ensino, ou a intervenção pedagógica, assume a função de potencializar a aprendizagem a partir dos conteúdos.

De forma semelhante a outros momentos durante a leitura dos Parâmetros, fica evidente, novamente, a desconsideração das relações interpessoais no processo de aprendizagem, de acordo com a concepção pedagógica adotada. Desta vez, os relacionamentos entre sujeitos, alunos e professores, são colocados em segundo plano, não apenas em detrimento da relação do aluno com o objeto de conhecimento, como “co-responsáveis” (BRASIL, 1997, p. 37), mas, também, em relação aos conteúdos, pois “os conteúdos e o tratamento que a eles devem ser dado assumem papel central, uma vez que é por meio deles que os propósitos da escola são operacionalizados, ou seja, manifestados em ações pedagógicas” (BRASIL, 1997, p. 51). Na medida em que os conteúdos passaram a ser considerados meios para se atingir determinados objetivos, tais como o desenvolvimento das capacidades de analisar, buscar e mobilizar informações para agir, o papel do professor não é o da transmissão dos significados culturalmente construídos, mas, o de propiciar em classe situações e procedimentos variados para o treino da ação e do raciocínio. O que se verifica é uma inversão no sentido dos

conteúdos que faziam parte de uma longa tradição pedagógica, transformando-os em instrumentos e procedimentos operatórios a serviço do exercício do pensamento. É o que se depreende do modo como o documento passou a definir os conteúdos, como comentado a seguir.

Os Parâmetros diferenciam três tipos de conteúdos: os conceituais, procedimentais e atitudinais. O primeiro, os conteúdos conceituais, são aqueles que “referem-se à construção ativa de capacidades intelectuais que operam com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade”. Os conteúdos procedimentais se relacionam com a ideia de “saber fazer”, isto é, tomar decisões que envolvam uma série de ações necessárias para se atingir determinada meta. Já os conteúdos atitudinais se relacionam com os valores, explícitos e implícitos, encontrados em toda e qualquer situação que envolva socialização, permeando as relações e sujeitos existentes no processo escolar (BRASIL, 1997, pp. 51-53).

Ainda sobre os conteúdos, os Parâmetros destacam a importância do “tratamento didático”, que seria um tratamento dos conteúdos “que vise um desenvolvimento amplo, harmônico e equilibrado dos alunos, tendo em vista sua vinculação à função social da escola”. Este tratamento didático deve propiciar “um avanço contínuo na ampliação de conhecimentos, tanto em extensão como em profundidade”, recordando sempre que “o processo de aprendizagem dos alunos requer que os mesmos conteúdos sejam tratados de diferentes maneiras e em diferentes momentos da escolaridade” (BRASIL, 1997, p. 53).

Neste sentido, os Parâmetros explicitam que cabe ao professor realizar o “tratamento didático”, que seria o trabalho de adaptação dos conteúdos organizados em blocos de conteúdos ou em eixos temáticos pelos PCN’s, aos diferentes alunos nos distintos momentos de escolaridade. Para além da distinção em função da idade escolar, o professor também precisa considerar as diferenças regionais na elaboração do tratamento didático dos conteúdos, pois, os Parâmetros afirmam que “dada a diversidade existente no País, é natural e desejável que ocorram alterações no quadro proposto” (BRASIL, 1997, p. 54).

Outra função atribuída ao professor pelos Parâmetros é a de proporcionar “a inter-relação dos elementos de um bloco, ou entre blocos” de conteúdos a partir de uma “proposta didática realizada pelo professor”. Em outros termos, é responsabilidade do professor relacionar os conteúdos presentes em um

determinado bloco com outros conteúdos de outros blocos propostos pelos PCN's em seu planejamento de aulas. Também se soma às funções dos professores com os conteúdos a de adaptar, pensar, reduzir ou ampliar conteúdos “em função das necessidades de aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1997, p. 54).

Somente no tema dos conteúdos, os professores assumem quatro tarefas:

1. Adaptar os conteúdos propostos para a respectiva idade escolar dos alunos.
2. Adaptar os conteúdos aos diferentes aspectos regionais do país.
3. Relacionar os diferentes elementos presentes nos blocos de conteúdos sugeridos pelos Parâmetros dentro das propostas didáticas.
4. Adaptar os conteúdos às necessidades de aprendizagem de cada aluno.

De forma geral, os professores assumem a função de adaptar os conteúdos de acordo com: a idade dos alunos, a região do país em que lecionam e, ainda, a partir das necessidades de aprendizagem individuais dos alunos. Além desta última, não se pode esquecer outras atribuições dadas aos professores que apareceram nos Parâmetros anteriormente, que são:

- Participar da gestão democrática das escolas (BRASIL, 1997, p. 35).
- Serem co-responsáveis no processo de aprendizagem dos alunos, buscando elaborar situações favoráveis para a aprendizagem e atribuir sentido e funcionalidade aos conteúdos escolares, a fim de cuidar do “grau de motivação dos alunos em relação às aprendizagens” (BRASIL, 1997, p. 48).
- Cuidar da adaptação do ensino a cada indivíduo, proporcionando a integração dos diferentes alunos no “processo de aprender”, a partir de “uma atenção especial por parte do professor de um ou outro aluno”, uma vez que “é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades” (BRASIL, 1997, p. 48).

Até então, são quatro novas funções atribuídas aos professores além daquelas consideradas “tradicionais”, que se relacionam com o ato de ministrar aulas, corrigir avaliações e preparar aulas e materiais didáticos. É possível identificar que há uma exigência do trabalho docente que vai muito além do momento da sala

de aula, englobando desde aspectos maiores como a gestão das escolas e chegando até aos trabalhos extremamente individualizados, como a adaptação dos conteúdos aos diferentes alunos e suas distintas capacidades de aprendizagem, interesse e habilidades. A partir da lista de funções e das considerações feitas somam-se mais algumas questões: como o professor dará conta de realizar estas funções novas dentro de seu atual modelo de trabalho? Há alguma garantia de remuneração equivalente ao aumento das tarefas que demandam tempo do professor para além dos períodos em sala de aula? Além das questões relacionadas às condições de trabalho, os professores estão preparados para atender as demandas solicitadas pelos Parâmetros de 1997? Como transformar professores do magistério, que ainda estão se adequando às novas regras da LDB de 1996, sobre a obrigatoriedade do ensino superior, em especialistas em currículo escolar para propor adaptações?

6.10 Avaliação e suas Novas Funções Didáticas

Os Parâmetros definem avaliação da seguinte maneira:

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos dos alunos, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de **alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica**. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação da aprendizagem só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar (BRASIL, 1997, p. 55, grifo nosso).

Neste trecho, a primeira função elencada para a avaliação se relaciona diretamente com o trabalho do professor, isto é, para os Parâmetros, o papel principal das avaliações se desloca da avaliação do aluno para o professor, avaliando a qualidade da intervenção pedagógica deste último, a partir dos resultados obtidos pelos alunos. Segundo os próprios Parâmetros:

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos

como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo (BRASIL, 1997, p. 55).

A novidade está no destaque da função da avaliação aparecer, especialmente, para a figura do professor. Tradicionalmente, os instrumentos de avaliação destinavam-se apenas aos alunos e buscavam avaliá-los dentro das propostas pedagógicas estipuladas pelos docentes. Agora, a ideia da avaliação se amplia, deixa de restringir-se somente aos alunos e chega aos professores, a fim de proporcionar a autocrítica, a reflexão e a atualização dos docentes.

Dentro da proposta de adaptação dos conteúdos para as diferentes necessidades dos alunos, as novas atribuições dos professores, que aparecem nos Parâmetros, tornam o papel do professor mais “flexível”, menos estável e contínuo, chamando-o para a necessidade de revisitar constantemente suas práticas, repensá-las e mudá-las. Esta mudança no perfil do trabalho docente se aproxima bastante com a mudança no perfil do trabalhador mais ampla: a substituição do fordismo pelo toyotismo, apontada por Saviani (2013) como aspecto do modelo neoliberal. Após as crises da sociedade capitalista da década de 1970, precisaria haver uma reestruturação dos processos produtivos, segundo Saviani. Assim, o modelo fordista, que pressupunha a “estabilidade no emprego e visava à produção em série”, além de operar com “tecnologia pesada e de base fixa” e com a ideia dos “grandes estoques dirigidos ao consumo em massa” (SAVIANI, 2013, p. 429), a partir de 1980, perde espaço para o modelo toyotista, que pressupõe o uso da:

(...) tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando a produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade (SAVIANI, 2013, p. 429).

A explicação de Saviani sobre o modelo de trabalho toyotista se aproxima das novas atribuições que aparecem para os professores nos Pareceres de 1997, como na necessidade de profissionais polivalentes, flexíveis e com alta produtividade – que seria o professor que deve fazer “uma reflexão contínua de sua prática” (BRASIL, 1997, p. 55) – ou, ainda, com os “objetos diversificados” sendo os alunos ou “pessoas com diferentes interesses ou habilidades” (BRASIL, 1997, p. 48)

presentes nas escolas. De toda forma, Saviani (2013) fornece elementos para justificar a presença de características da tendência neoliberal dentro do contexto escolar. A partir desta análise, pode-se afirmar que as novas exigências, que surgem para os professores a partir de documentos oficiais como os PCN's, têm como finalidade colocá-los dentro da lógica neoliberal de trabalho, provando o vínculo entre o neoliberalismo e as propostas reformistas na Educação brasileira.

Em síntese, os Parâmetros finalizam sua análise sobre a avaliação da seguinte forma:

Em suma, a avaliação contemplada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste, orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa (...) (BRASIL, 1997, p. 56).

Os Parâmetros ressaltam que não apenas o aluno, mas, o ensino também – e talvez principalmente – é alvo dos instrumentos de avaliação, a fim de adequar ensino e professores com “ajustes”, “reflexões” e “orientações” constantes. Fica claro que o modo com que o ensino acontece, até então, não agrada e não dá conta dos objetivos educacionais da época, visto o estímulo às avaliações, reconsiderações e mudanças, de forma geral.

É depositada grande credibilidade nos instrumentos de avaliação como forma de proporcionar a mudança que documentos oficiais como os PCN's propõem. Isto se justifica pelo excesso de detalhamento que os Parâmetros oferecem nesta parte do documento, com trechos destinados a temas como “Orientações para a Avaliação”, “Critérios de Avaliação”, “Decisões associadas aos Resultados da Avaliação” e “As avaliações oficiais: boletins e diplomas” (BRASIL, 1997, pp. 56-60). A preocupação com a questão da avaliação se evidencia nestes tópicos mais detalhados sobre o assunto, abordando questões como a problemática do discurso de culpabilização do aluno perante seu fracasso nas avaliações, a importância das avaliações iniciais, o uso de diferentes códigos (verbal, oral, escrito...) para avaliar, o uso da autoavaliação, entre outros.

6.11 Orientações Didáticas e o Como Ensinar

As orientações didáticas funcionam, segundo os Parâmetros, enquanto “subsídios à reflexão sobre como ensinar” (BRASIL, 1997, p. 61). Logo de início, são reforçadas as concepções pedagógicas adotadas pelos PCN's:

Na visão aqui assumida, os alunos constroem significados a partir de múltiplas e complexas interações. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si, essencial à socialização. Assim sendo, as orientações didáticas apresentadas enfocam fundamentalmente a intervenção do professor na criação de situações de aprendizagem coerentes com essa concepção (BRASIL, 1997, p. 61).

Em outros termos, este trecho do documento tem como objetivo explorar as possibilidades de atuação de professores dentro da leitura construtivista adotada pelos Parâmetros. Mais uma vez, é importante destacar a incompatibilidade entre os princípios que apareceram na LDB (1996) e os Parâmetros de 1997. O segundo artigo da LDB (1996) garante como princípio para o ensino o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (inciso III) e, também, a garantia de “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar (...)” que se estende aos professores (inciso II). No ano seguinte, indo na contramão das garantias anteriores, os PCN's surgem representando apenas uma perspectiva pedagógica.

Na apresentação das orientações didáticas, portanto, os Parâmetros prestigiam somente orientações que seguem a linha do construtivismo, reduzindo e simplificando uma complexa discussão sobre distintas funções e atribuições dos professores de acordo com diferentes perspectivas pedagógicas. Há uma escolha parcial sobre qual é a concepção pedagógica que deve prevalecer sobre as demais e, conseqüentemente, a respeito dos professores, os Parâmetros impõem um padrão sobre a atuação docente.

Apesar do anúncio de que as orientações didáticas oferecem apenas “subsídios à reflexão”, a perspectiva da reflexão e da discussão se enfraquece com a inexistente diversidade na discussão. Em outras palavras, inexistente discussão e reflexão com apenas um ponto de vista, que é, no caso, a leitura construtivista da Educação. Neste sentido, é possível compreender as orientações didáticas não só como parte de uma reflexão ou discussão, mas sim, em total dissintonia com as garantias da LDB (1996), como a imposição de uma proposta sobre como os

educadores devem atuar na intervenção pedagógica. Os Parâmetros proporcionam uma redução na liberdade de ensino e na autonomia dos professores.

No documento, aparece a preocupação de que estas orientações didáticas não sejam compreendidas de forma “homogênea e idêntica para todos os alunos”, pois:

A prática educativa é bastante complexa, pois o contexto de sala de aula traz questões de ordem afetiva, emocional, cognitiva, física e de relação pessoal. A dinâmica dos acontecimentos em uma sala de aula é tal que mesmo uma aula planejada, detalhada e consistente dificilmente ocorre conforme o imaginado: olhares, tom de voz, manifestações de afeto ou desafeto e diversas outras variáveis interferem diretamente na dinâmica prevista (BRASIL, 1997, p. 61).

Logo após esta consideração, os Parâmetros mantêm a proposta das orientações didáticas a partir de “tópicos sobre didática considerados essenciais pela maioria dos profissionais em educação: autonomia, diversidade, interação e cooperação, disponibilidade para aprendizagem; organização do tempo; organização do espaço; e seleção do material” (BRASIL, 1997, p. 61). Ficam as perguntas: quem são esses profissionais em Educação que sugeriram tais tópicos? E, independente disso, são eles que organizam as orientações didáticas?

Para os Parâmetros, autonomia é “uma opção metodológica que considera a atuação dos alunos na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno” (BRASIL, 1997, pp. 61-62). Em diversos outros momentos do texto, a autonomia na qual os PCN's discutem aborda somente a perspectiva do aluno, isto é, em nenhum momento a ideia de autonomia se aplica ao trabalho dos professores. Os docentes aparecem apenas para contribuir no desenvolvimento da autonomia dos alunos, mas nada se discute sobre a sua própria.

Ainda dentro da parte de Orientações didáticas, o tópico sobre “interação e cooperação” destaca o papel do professor enquanto responsável pela “criação de um clima favorável” ao aprendizado, a partir do “compromisso do professor de aceitar a contribuição dos alunos (respeitando-as, mesmo quando apresentadas de forma confusa ou incorreta) e em favorecer o respeito, por parte do grupo, assegurando a participação de todos os alunos” (BRASIL, 1997, p. 63). Mais uma vez, é o aluno o protagonista da situação de aprendizagem e todo o processo se organiza a partir dele, de suas histórias, vivências, contribuições, conteúdos,

expectativas. E, outra vez, o professor e suas contribuições não aparecem como elemento essencial na criação de um “clima favorável” para a aprendizagem.

Será mesmo que o docente e suas contribuições não interferem na criação de condições favoráveis ou desfavoráveis de aprendizagem? E o papel estrutural do professor como agente de socialização e de transformação social, atribuído por Freire (1997)? Seria o papel socializante do professor somente “aceitar contribuições dos alunos”, de forma passiva, técnica e quase impensada? Afinal, como o papel docente desempenhava um papel tão central e estrutural no processo de ensino e aprendizagem em análises feitas por Bohoslavsky (1997) Freire (1997) e outros pesquisadores dos anos 1960 a 1980 e agora os professores são colocados como figuras coadjuvantes e quase figurantes por documentos oficiais da década de 1990?

No tópico da “Disponibilidade para a aprendizagem”, as orientações são para que o professor cuide do envolvimento do aluno para concretizar a “aprendizagem significativa”, na qual o aluno “toma para si a necessidade e a vontade de aprender” (BRASIL, 1997, p. 64). Neste tópico, a necessidade de o professor cuidar da adaptação do ensino à necessidade pedagógica de cada aluno aparece novamente:

A complexidade da atividade também interfere no envolvimento do aluno. Um nível de complexidade muito elevado ou muito baixo não contribui para a reflexão e o debate, o que indica uma participação ativa e compromissada do aluno. As atividades propostas precisam garantir organização e ajuste às reais possibilidades dos alunos (...). Os alunos devem poder realizá-la numa situação desafiadora. (...) O professor precisa buscar um equilíbrio entre as necessidades da aprendizagem e o exíguo tempo escolar, coordenando-o para cada proposta que encaminha (BRASIL, 1997, p. 65).

O documento reconhece a dificuldade que é dar conta de promover as adaptações educacionais que cada indivíduo necessita dentro da realidade escolar e, ao usar o termo “exíguo tempo escolar”, os Parâmetros esclarecem que não se propõe, por ora, a mexer com o tempo da escola. Em outros termos, apesar de propor uma série de novas atribuições aos professores, o tempo escolar não será modificado e continuará “exíguo”, exigindo “coordenação” e a busca pelo “equilíbrio” dos docentes em seu trabalho em sala de aula.

A organização do tempo é o próximo tópico das Orientações pedagógicas dos Parâmetros. Neste tema, a reafirmação do novo papel do professor fica evidente:

A consideração do tempo como variável que interfere na construção da autonomia permite ao professor criar situações em que o aluno possa progressivamente controlar a realização de suas atividades. Por meio de erros e acertos, o aluno toma consciência de suas possibilidades e constrói mecanismos de auto-regulação que possibilitam decidir como alocar seu tempo. Por esta razão, são importantes as atividades em que o professor seja somente um orientador do trabalho, cabendo aos alunos planejamento e execução, o que os levará a decidir e a vivenciar o resultado de suas decisões sobre o uso do tempo (BRASIL, 1997, p. 66).

O controle e o uso do tempo ficam à disposição do bom ou mau uso dos alunos e não do professor, que atua “somente” como um “orientador”. O tempo se torna mais flexível e adaptável às necessidades dos alunos. De forma semelhante, os Parâmetros propõem que seja a organização e o uso do espaço. A proposta é que a utilização “considere a possibilidade de os alunos assumirem a responsabilidade pela decoração, ordem e limpeza da sala” (BRASIL, 1997, p. 67). Assim, segundo os PCN’s, o espaço passa a “ser objeto de aprendizagem e respeito”, apesar das dificuldades com infraestrutura. Inclusive, nestas dificuldades logísticas, “é preciso contar com a improvisação dos espaços para o desenvolvimento de atividades específicas de laboratório, teatro, artes plásticas, música, esportes etc.” (BRASIL, 1997, p. 67).

O documento não deixa claro de que forma seria possível improvisar um bom laboratório de ciências, ou improvisar quadras para que os alunos pratiquem esportes como handball e basquete, ou ainda improvisar espaços e materiais para as artes, a música. Porém, assim como em sua orientação pedagógica sobre o tempo escolar e a importância de adaptar o ensino às necessidades de cada aluno, a sugestão de organização do espaço trata como uma realidade a ser lidada pelos problemas de infraestrutura das escolas, revelando que o documento não tem a intenção de fazer exigências por mudanças e melhorias dos espaços escolares.

Ao invés de documentos oficiais de peso, como os Parâmetros, defenderem a necessidade de haver investimentos na infraestrutura das escolas ou na ampliação do tempo escolar, para dar conta da série de mudanças e novas demandas que são exigidas nas escolas, há uma sugestão de que os professores contornem as situações difíceis sozinhos, sem ajuda ou respaldo de ninguém. É pedido, por meio dos PCN’s, que os professores recorram à “improvisação dos espaços” (BRASIL, 1997, p. 67), da mesma forma que pede-se que o professor busque “um equilíbrio entre as necessidades da aprendizagem e o exíguo tempo escolar” (BRASIL, 1997,

p. 67) ou, ainda, que ele proporcione algum “investimento em alternativas criativas” (BRASIL, 1997, p. 68).

A análise das orientações didáticas permite concluir que recai aos professores a função de lidar com as mudanças propostas para as escolas, sem haver alteração alguma na estrutura em que as escolas se organizam. Em outras palavras, as reformas educacionais se restringem a sugestões de atuação docente, sem haver qualquer mudança na organização ou na estrutura escolar atual, mantendo todos os seus problemas e ainda sugerindo que os professores é que aprendam a trabalhar com tais adversidades. Será, então, que esta é a natureza das reformas educacionais propostas na década de 1990? São apenas mudanças sugeridas e para serem implementadas por professores isolados, corroborando com o conceito de “empreitada”, e sem mexer em qualquer estrutura escolar vigente? Cabe apenas aos professores dar conta das mudanças propostas nas escolas sem qualquer tipo de ajuda ou parceria? Não fica difícil compreender, portanto, a existência de resistências e a dificuldade para realizar as reformas educacionais propostas.

Neste sentido, a discussão acerca do termo “empreitada” se mostra coerente com a realidade, pois, de fato, as reformas da Educação foram pensadas e idealizadas por sujeitos específicos, mas acabam terceirizadas para que outro grupo de pessoas, os professores, a realizem no chão das escolas. Trata-se de “Contrato em que **uma ou mais pessoas se encarregam de fazer certas obras para outrem**” (MICHAELIS ONLINE, 2019, grifo nosso), conforme visto anteriormente. Tudo isso sem haver qualquer “remuneração” ou bonificação antecipada, pois não há recompensa alguma para que os professores assumam esta função. Pelo contrário, os docentes assumem mais responsabilidades dentro de um cenário educacional brasileiro que já se mostra caótico.

6.12 Objetivos Gerais do Ensino Fundamental

Os objetivos gerais dos Parâmetros de 1997 para o Ensino Fundamental são apresentados em forma de tópicos, que resumem as ideias já discutidas ou tangenciadas anteriormente no documento, como “posicionar-se de maneira crítica”, “conhecer as características fundamentais do Brasil”, “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente”, “utilizar diferentes linguagens –

verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio de produzir, expressar e comunicar suas ideias”, “saber usar diferentes fonte de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” e “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los” (BRASIL, 1997, p. 69).

6.13 Bibliografia do Documento

A bibliografia dos Parâmetros é composta por 185 referências ao todo. São dois os intelectuais mais referenciados nas PCN's de 1997: César Coll, com 7 obras presentes na bibliografia e Paulo Freire, também com 7 obras. O segundo autor mais referenciado é Jean Piaget, com 6 obras na lista de bibliografias. O terceiro autor é Anísio Teixeira, com 5 obras.

As 7 obras de Paulo Freire referenciadas nos PCN's de 1997 são:

- Pedagogia do Oprimido. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977a.
- Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977b.
- Educação e Mudança. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a.
- Ideologia e Educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.
- Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. O educador: vida e morte. 5ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- A Educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1996.

Já as 7 obras de César Coll mais referenciadas nos Parâmetros são:

- Diseño curricular base y proyectos curriculares. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, n.168, pp. 8-14, mar.1989.
- Aprendizagem escolar e construção do pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.
- *Possibilidades críticas em el desarrollo de la reforma curricular española*. Mimeo, 1994b.
- Psicologia e currículo. São Paulo: Ática, 1996.

Obras organizadas:

- COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y atitudes*. Madrid: Santillana, 1992.

- COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONROBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. *El constructivismo en el aula*. Madrid: Graó, 1993.

- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Vol. 1, 2 e 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Existem algumas comparações entre os dois autores que chama a atenção. A maioria das obras de Paulo Freire utilizadas pelos Parâmetros está entre a década de 1970 e 1980 (são 5 obras nesta faixa de tempo entre 7). As sete contribuições de César Coll presentes nos PCN's se localizam em um período de tempo mais recente, que é a década de 1990. São pesquisadores que aparecem em tempos próximos, mas, em contextos diferentes, conforme o apanhado histórico de Saviani (2013) nos mostrou.

Paulo Freire viveu o momento chamado de “Pedagogias contra-hegemônicas” durante a abertura democrática dos anos 1980, que contava com as campanhas para eleições diretas, a mobilização de educadores e a “emersão de propostas pedagógicas” (SAVIANI, 2013, p. 413). Paulo Freire inspira tendências de pedagogias ditas “libertadoras”, o exercício da autonomia popular, a valorização das camadas populares, a “educação do povo pelo povo” (SAVIANI, 2013, p. 415).

Apesar da proximidade temporal, César Coll vem de outro lugar, que é a Europa dos anos 1990, e atua como porta-voz de outras tendências. Segundo a periodização de Saviani (2013), Coll e os anos 1990 vivem o chamado “neoprodutivismo e suas variantes: o neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo” (SAVIANI, 2013, p. 425). Se trata do período da pós-modernidade, do neoliberalismo, do conservadorismo, da hegemonia do Consenso de Washington, da defesa de reformas na região da América Latina e dos países em desenvolvimento (SAVIANI, 2013).

Assim, é possível identificar a tentativa de conciliação de duas tendências aparentemente distintas dentro dos Parâmetros de 1997. Coexistem influências de pedagogias mais à esquerda, como de Paulo Freire, com ideias mais centradas nas demandas econômicas internacionais das quais César Coll e suas propostas de reforma são porta-vozes. Fica mais clara a ideia que o documento tenta dar conta

destas duas perspectivas opostas e também se comprova a teoria de Saviani (2013), apresentada nos capítulos iniciais deste trabalho, de que há uma apropriação de tendências pedagógicas dos anos 1980 às novas demandas neoliberais, neoconstrutivistas e neotecnicistas trazidas ao Brasil principalmente na década de 1990. Os PCN's de 1997 e suas referências bibliográficas evidenciam esta estranha relação entre as referências da educação libertadora de Paulo Freire misturada com tendências mais conservadoras e reformistas que propõem novas leituras sobre a Educação e sua relação com o campo da Economia.

As 6 obras de Jean Piaget são:

- Psicologia da inteligência. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.
- Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro: Cia. Ed. Forense, 1970.
- Epistemologia genética. Petrópolis: Vozes, 1971.
- A construção do real na criança. Rio de Janeiro: Zahar/MEC, 1975.
- A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- Psicologia da criança. Rio de Janeiro: Diefel, 1978.

Por fim, as 5 obras de Anísio Teixeira usadas nos PCN's de 1997 são:

- A reconstrução social do Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros de 1932. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, s/d.
- Educação para a democracia. Introdução à administração educacional. 2ª ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1953.
- A Educação é um direito: dependência essencial da democracia na efetivação desse direito. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1967a.
- Educação no Brasil. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1967b.
- Educação não é um privilégio. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

Anísio Teixeira é parte do Manifesto dos Pioneiros de 1932, isto é, ele foi um dos integrantes do movimento da Escola Nova, que agiu contra a velha estrutura educacional “artificial e verbalista” que “servia aos interesses de classe” e em defesa de uma educação “voltada para os indivíduos” e suas aptidões naturais, independente de questões sociais ou econômicas (SAVIANI, 2013, p. 244). Conforme visto em capítulos anteriores, o movimento da Escola Nova traz para a

Educação princípios revolucionários à época como a laicidade a gratuidade e a obrigatoriedade. Além disso, a Escola Nova reconfigura o modelo educativo com a entrada de tendências psicológicas a partir das bases biológicas. Esta nova concepção “não concebe o educando como sendo modelado do exterior, como fazia a escola tradicional”, mas, sim, entende que “a educação é uma atividade complexa que se dá ‘de dentro para fora’, transferindo para a criança e para o respeito à sua personalidade o eixo da escola” (SAVIANI, 2013, p. 247). As bases do construtivismo estão colocadas no cenário educacional graças a sujeitos como Anísio Teixeira.

Foi o trabalho de Anísio Teixeira e de outros educadores na década de 1930 que abriram caminhos para que pesquisas como de Piaget, oriundo do campo da Biologia e da Psicologia, pudessem adentrar e se relacionar com a Educação. É quase como se Piaget e sua teoria do desenvolvimento, base para as teorias do construtivismo, fossem um desdobramento das tendências escolanovistas anteriores. Todas estas tendências que aparecem nesta análise bibliográfica têm em comum relações com a Escola Nova da década de 1930, do qual Anísio Teixeira faz parte.

A análise bibliográfica dos Parâmetros revela a efetiva entrada de autores do campo da Psicologia na Educação, como César Coll e Piaget. Sobre a relação da Psicologia com a Educação, Sawaya (2019) identifica, de fato, o processo de entrada de modelos teóricos e teorias do desenvolvimento da Psicologia nos cursos de licenciatura e sua participação decisiva nas práticas e atividades didáticas, principalmente no campo da leitura e da escrita, a partir das reformas educacionais da década de 1990 encabeçadas por documentos oficiais como os PCN's. Entretanto, Sawaya (2019) aponta os limites e questões sobre a entrada de teorias oriundas de psicologias do desenvolvimento como de Piaget no campo educacional:

Os conhecimentos de natureza conceitual das contribuições da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, que buscaram definir as leis do funcionamento psíquico, **não tiveram a preocupação com a prática do professor em sala de aula.** Produzidos em situações experimentais, mesmo que tenham ocorrido na escola, esses modelos teóricos que constituem grande parte dos conteúdos das disciplinas de psicologia na formação dos professores e que tem servido de guia para as ações do ensino e sua avaliação na aprendizagem dos alunos, **não levaram em conta as questões referentes às relações que caracterizam histórica e socialmente os processos educativos que têm lugar nas instituições escolares.** É o caso do uso dos modelos teóricos baseados na psicogênese do desenvolvimento humano que em nosso meio foram trazidos

principalmente pelos trabalhos de Piaget e seguidores. A crença de que as supostas leis descritas por uma construção teórica sobre o funcionamento psíquico sejam suficientes para dirigir e determinar as ações do ensino, colocando como questão central da formação o encontro de situações didáticas (o que ensinar) e metodológicas (como ensinar) que promovam o desenvolvimento das funções psíquicas descritas pela teoria é, como afirma Azanha, **reduzir a formação e suas diretrizes curriculares às questões técnicas, instrumentais, tecnocráticas**. E apostar na crença de que é possível determinar pedagogicamente a funcionalidade do aparelho psíquico, seu uso e seus resultados a partir do manejo orientado do professor das suas leis de funcionamento e de suas estruturas (SAWAYA, 2019, p. 22, grifo nosso).

Nesse sentido, é problematizada a entrada maciça de ideias oriundas da Psicologia individual nas propostas pedagógicas sugeridas por documentos oficiais como os Parâmetros, pois essa, ao conceber o aparelho psíquico, a partir de modelos universais e a-históricos, define o ensino a partir de expectativas de aprendizagem de um aluno abstrato. Ainda mais que, no âmbito de uma psicologia escolar crítica, já não é possível desconsiderar a complexidade da formação psíquica dos indivíduos na sociedade, na cultura e a partir das situações e relações cotidianas que ocorrem nas instituições escolares.

No caso dos PCN's de 1997, a situação se agrava devido ao fato do documento fazer a opção de apenas uma concepção pedagógica para ser apresentada e trabalhada: o construtivismo. Em outros termos, além das limitações das contribuições da Psicologia trazidas por Sawaya (2019), os Parâmetros de 1997 ainda impõem apenas uma concepção pedagógica oriunda de uma leitura do construtivismo. Diferente das intenções explícitas no próprio documento, não há possibilidade de que os PCN's fomentem discussões ou sirvam de “subsídio à reflexão” (BRASIL, 1997, p. 61) se há somente um lado sendo considerado.

Dessa forma, uma análise da bibliografia dos Parâmetros permite identificar tanto a existência consistente de propostas pedagógicas contra hegemônicas, a partir das obras de Paulo Freire coexistindo com influências de cunho psicologizante e biológico, como propostas de Piaget, de caráter reformista e conservador, como aparece em César Coll. Estas propostas apontam para questões importantes a respeito da entrada do campo da Psicologia na Educação e os limites desta relação nas palavras de Sawaya (2019). Para os professores e autores como Azanha (2001), Sawaya (2019) e Fonseca (2001), a não relação da Psicologia construtivista tal como ela comparece nos PCN's, com a instituição escolar, seu processo social e histórico, e sua adoção em massa como “ciência diretriz” de reformas educacionais

leva a consolidação de uma função docente cada vez mais técnica e instrumentalizada. As teorias e regras pouco flexíveis e adaptáveis para a complexa realidade escolar se transformam em guias de práticas docentes para serem seguidos sem espaço para a discussão e a reflexão.

6.14 Síntese dos Principais Pontos da Análise do Documento

A partir da leitura da introdução dos Parâmetros de 1997, foi possível identificar as seguintes novas atribuições aos professores:

1. A proposta de uma participação do professor da gestão democrática das escolas. Resta saber se ela é possível sem que se promova uma reformulação estrutural das suas condições de trabalho e sem que tenha a liberdade de cátedra, na medida em que a proposta privilegia modelos teóricos de intervenção didática, a partir de certas concepções de indivíduo, de sua aprendizagem e do seu ensino.

2. Serem corresponsáveis no processo de ensino e aprendizagem dos alunos na medida em que passem a atuar no ensino mediante a elaboração de situações favoráveis à promoção de uma aprendizagem, que concebe como central, não a aquisição de conhecimentos, mas o uso e o exercício competente das habilidades e capacidades de cada aluno. Ou seja, trata-se, portanto, de redefinir o ensino e suas finalidades e preparar o professor para as atribuições de sentido, funcionalidade e adaptabilidade dos conhecimentos a serem adquiridos em função das novas demandas sociais.

3. Proporcionar um ensino adaptado às necessidades de aprendizagem de cada aluno, cuidando da integração de diferentes sujeitos, considerando suas distintas habilidades, competências, histórias, interesses e conhecimentos anteriores.

4. Adaptar os conteúdos propostos pelos Parâmetros de acordo com a idade escolar dos alunos, a região que eles habitam e ainda considerando suas necessidades individuais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem novas funções aos professores sem alterar suas condições de trabalho ou remuneração, de forma semelhante à LDB de 1996. Os professores são chamados a assumir novas

atribuições sem mudanças na forma de trabalho docente, isto é, são apenas somadas novas tarefas às “tradicionais” dos professores.

As novas atribuições dos Parâmetros colocam em discussão qual é o papel do docente de acordo com as propostas de reforma na Educação. A leitura de documentos como os PCN's e a LDB deixam claro que não é mais suficiente o professor que leciona, prepara suas aulas e corrige tarefas e avaliações. É exigido um novo perfil de educadores e que, em muitos momentos, se distancia de funções tradicionalmente docentes e aproxima de outras profissões, como a do psicólogo.

Dentre as atribuições novas que surgem, a função de lidar com os diferentes sujeitos em sala de aula aparece tanto nos Parâmetros quanto na LDB. Neste caso, há um movimento que pretende colocar o professor nesta função de “conciliador de diferenças”, sendo diferenças de ordem cognitiva, psíquica, regional, cultural, social ou econômica. Dentro desta proposta, ficam questões a respeito da viabilidade de que professores acolham essa diversidade de alunos e ainda proporcionem distintas propostas pedagógicas em salas de aula com 30 e até 40 alunos. De que modo este novo perfil exigido dos professores se relaciona com a realidade no chão da escola? Como o professor conseguirá proporcionar um ensino adaptado às necessidades de cada aluno dentro do atual cenário educacional?

Afinal, se está lidando com um ensino protagonizado pelos alunos? Ou trata-se de um ensino voltado a alunos abstratos e descritos pelas teorias do desenvolvimento? A proposta de organização do ensino gira em torno da capacidade e habilidade do professor de adaptar o ensino à figura do aluno, considerando suas diferenças, suas expectativas, suas habilidades, competências, interesses e histórias. Nesse sentido, a figura do professor, que já ocupou um lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem, cai para segundo plano. Cabe ao professor ensinar não no sentido de transmitir conhecimentos, seus sentidos social e historicamente estabelecidos, mas, fornecer as condições favoráveis à aprendizagem que cada um realiza por conta própria e no limite de suas capacidades e potencialidades.

O desprestígio pelo professor fica mais evidente quando surgem escritas no documento que responsabilizam os professores pela possibilidade de “rotular alguns alunos como mais lentos que outros, estigmatizando aqueles que estão se iniciando na interação com os objetos de conhecimento escolar” (BRASIL, 1997, p. 42). Há o deslize de desconsiderar o professor enquanto sujeito inserido e formado a partir de

suas relações com outros sujeitos e o espaço em que ele se insere (PATTO, 2015). Em outras palavras, de forma pensada ou não, parte do fenômeno do fracasso escolar é posto na conta de professores enquanto sujeitos individuais e isolados.

Os Parâmetros evidenciam também a relação entre as reformas educacionais propostas e o neoliberalismo. O uso do termo “empreitada” se confirma como escolha intencional de designar aos professores o trabalho “terceirizado” de impor e gerir as mudanças educacionais sugeridas por documentos como os PCN’s – mesmo “empreitada” sendo contrário ao termo “parceria” entre professores e o Poder Público – expressão que aparece principalmente no início do documento. A ideia de empreitada ainda corrobora com a ideia de promover ações sem a garantia de benefícios ou recompensas, isto é, tudo isso sem haver mudanças no caráter do seu trabalho, sem ampliação de jornada de trabalho, sem mexer na remuneração ou sem se pensar na necessidade de uma dedicação exclusiva nas instituições.

Além deste aspecto, a ênfase dos Parâmetros na necessidade de que os instrumentos da avaliação também se voltem para os professores revela o modelo de trabalho toyotista pelo qual estes profissionais estão sendo obrigados a ocupar. O compromisso dos PCN’s com as tendências neoliberais fica claro ao aparecer a proposta de professores flexíveis, que têm uma “reflexão contínua sobre a sua prática”, fazendo a “retomada de aspectos que devem ser revistos” (BRASIL, 1997, p. 55), lidando com a diversidade e sendo mais produtivos.

Por fim, a leitura dos Parâmetros de 1997 permitiu a identificação de uma perda significativa de autonomia e de liberdade de atuação dos professores. Em 1996, no ano anterior, a LDB garante em seu artigo terceiro a “liberdade de aprender, ensinar” e o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (LDB, 1996, 3º artigo, incisos II e III). Porém, os PCN’s adotam apenas uma perspectiva pedagógica, o construtivismo. Assim, cai por terra o caráter de “subsídio à reflexão” (BRASIL, 1997, p. 61) que os Parâmetros tentam emplacar, pois não há discussão ou reflexão possível se apenas uma concepção é apresentada no documento oficial. Neste sentido, é possível afirmar que o conteúdo dos Parâmetros assume um aspecto mais impositivo, menos democrático e pluralista, conforme sugere a LDB. Ao invés de “orientações didáticas” (BRASIL, 1997, p. 61), ficam sendo, na verdade, imposições didáticas que inviabilizam possibilidades de haver debates e discussões enriquecedoras sobre diferentes concepções pedagógicas, reduzindo ao aspecto mais técnico o trabalho docente.

A análise do perfil docente exigido nos Parâmetros de 1997 traz questões sobre o caráter das reformas educacionais da década de 1990. Neste sentido, a leitura de um documento como os PCN's, orientadores destas mudanças educacionais, sugere em que aspectos e/ou sujeitos assumam e operacionalizem as propostas de mudanças. Considerações sobre o trabalho docente como "O professor precisa buscar "equilíbrio" entre as necessidades de aprendizagem e o "exíguo tempo escolar", coordenando-o para cada proposta que encaminha" (BRASIL, 1997, p. 61) ou ainda "Dada a pouca infra-estrutura de muitas escolas, é preciso contar com a improvisação de espaços" (BRASIL, 1997, p. 67) evidenciam que os PCN's não propõem nenhuma alteração na estrutura escolar existente. São mais demandas para os professores, mas o tempo escolar não será reconsiderado. São mais alunos e mais diversidade para que os professores trabalhem, mas não haverá melhora nos espaços nem na infraestrutura das escolas.

Assim como a ideia de "empreitada" sugere, os professores são abandonados sozinhos com documentos de referência, como os Parâmetros, para promover a reforma da Educação nas escolas. Não é exagero afirmar que, de acordo com a leitura dos Parâmetros de 1997, as reformas educacionais consistem somente em sugestões e orientações para a atuação e o trabalho docente, nada mais. Não há reflexão sobre o tempo escolar, nem sobre o espaço ou as condições de trabalho docente. A questão que fica é: como os professores sozinhos, sem nenhuma alteração na estrutura escolar, irão promover uma reforma que eles não foram nem chamados a pensar sobre? O que os professores têm a ganhar com estas mudanças? Afinal, quais as chances de haver mudanças efetivas na Educação sem haver mudanças estruturais e ainda sem contar com os professores para pensar e elaborar junto?

7 O PROFESSOR COMO PROTAGONISTA DAS MUDANÇAS PRECONIZADAS PELOS PCN'S DE 1998: AUTONOMIA DOCENTE OU IMPLEMENTADORES DE PROPOSTAS?

7.1 Apresentação do Documento

No ano seguinte à apresentação dos Parâmetros Curriculares para o primeiro e segundo ciclo (1º ao 5º ano), o governo federal lança os PCN's para terceiro e quarto ciclo, que são as séries finais do Ensino Fundamental (6º ano 9º ano).

De forma semelhante aos Parâmetros de 1997, os PCN's de 1998 começam com uma carta do então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, destinada aos professores e, depois, uma apresentação escrita pela Secretaria da Educação Fundamental (SEF). São destes trechos do documento que foram extraídas as principais informações sobre os PCN's de 1998 e sua própria apresentação.

De acordo com a carta e a apresentação mencionados, a Introdução “tem a finalidade de apresentar as linhas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que constituem uma proposta de

reorientação curricular” (BRASIL, 1998, p. 9). Por abordar as referências teóricas pelas quais os PCN's foram elaborados é que a Introdução dos Parâmetros foi o trecho escolhido para ser analisado neste trabalho.

Os Parâmetros aparecem com “a intenção de ampliar e aprofundar um debate nacional que envolva escolas, pais e a sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 1998, p. 6). Fica evidente a intenção inicial de promover uma reforma educacional no país com a intenção de construir “referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 6)

A forma com que esta reforma é pensada aparece em mais detalhes na apresentação dos Parâmetros de 1997:

Para tanto, é necessário redefinir claramente o papel da escola na sociedade brasileira e que os objetivos devem ser perseguidos nos oito anos de ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm, desse modo, a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para quem ensinar e aprender, que envolvam não apenas escolas, mas também pais, governo e sociedade (BRASIL, 1997, p. 9).

Há uma proposta de reforma que procura rever o papel da instituição escolar e, conseqüentemente, de todos os sujeitos que fazem parte deste espaço, dentre eles, os professores. É importante destacar que o documento não se apresenta de forma impositiva, isto é, a escrita reforça o caráter de “apoio” ou ainda “consultivo” deste documento.

O respeito às diversidades “regionais, culturais e políticas existentes no país”, isto é, não apenas escolas, mas também pais, governo e sociedade (BRASIL, 1997, p. 9) é assegurado, da mesma forma que a importância ao “conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1997, p. 9) O conceito de cidadania reaparece neste documento como elemento-chave para orientar a elaboração dos Parâmetros.

No último parágrafo da carta de Paulo Renato Souza aos professores, aparecem as expectativas com os Parâmetros de 1998:

Esperamos que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam

contribuir para a sua formação e atualização profissional (BRASIL, 1998, p. 6).

Assim, os Parâmetros de 1998 foram elaborados, de acordo com o próprio documento, com a intenção de servir como apoio, e não guia ou apostila para os educadores em diversos aspectos. O surgimento de temas mais específicos e complexos, como a formação docente e o uso de recursos tecnológicos logo na apresentação do documento demonstram a centralidade destes assuntos nos Parâmetros de 1998.

7.2 Os PCN's e as Demandas Internacionais por uma Reforma Curricular: o Histórico da Proposta e as suas Motivações

Os Parâmetros de 1998, assim como os de 1997, apresentam a preocupação de revelar as origens e o histórico do próprio documento. Nele, o histórico evidencia que a proposta está atrelada às demandas internacionais, que são apresentadas em um capítulo inicial à parte. As justificativas da reforma fazem referências explícitas aos documentos internacionais e à conjuntura mundial que demanda as reformas nacionais – a tensão entre o global e o local, o universal e o singular, a cultura local e a modernização etc... (BRASIL, 1998, p. 16) e suas recomendações – educação ao longo da vida, políticas diversificadas, tempos e campos repensados etc... (BRASIL, 1998, p. 17). São elas que estimularam “novas perspectivas para a Educação brasileira” (BRASIL, 1998, p. 19).

Neste cenário, os Parâmetros colocam como necessário “questionar a posição que está reservada aos jovens na escola, nos grupos comunitários, na Nação” (BRASIL, 1998, p. 21) e a Educação ganha destaque como elemento central na luta contra as exclusões, ajudando na integração de todos, a partir da construção da cidadania (BRASIL, 1998). Os PCN's de 1998 dão ênfase ao papel da Educação no combate ao problema da exclusão social.

Tendo aderido às deliberações internacionais, inclusive mediante assinatura de acordos, o documento ressalta que o Brasil começa a realizar medidas em território nacional com o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e, em 1996, vêm a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta última responsabiliza o Estado pelo acesso à educação de crianças e jovens para “as

possibilidades de participação política e social” (BRASIL, 1998, p. 19). É a LDB, em seu artigo 26, que garante a criação dos Parâmetros e das Bases Curriculares Nacionais Comuns para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996).

a) A operacionalização da Proposta de Reforma e a Organização dos PCN's de 1998

Os Parâmetros de 1998 estão organizados em cinco partes, que mostram os eixos fundamentais sobre os quais o projeto de reforma se estruturou, sendo elas:

- 1ª parte: Relações entre educação e cidadania no Brasil e no mundo; dados sobre a educação brasileira e uma reflexão sobre o Ensino Fundamental em si.

- 2ª parte: Aprofundamento sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, sua importância, seus objetivos, os temas transversais, a contribuição das diferentes áreas do conhecimento e uma discussão sobre a constituição de uma referência curricular.

- 3ª parte: Os Parâmetros Curriculares Nacionais aplicados ao projeto das escolas, relações com o cotidiano escolar e organização do trabalho escolar.

- 4ª parte: Escola, adolescência e juventude, discussão sobre a juventude atual, sua relação com os espaços, as instituições, suas identidades, as famílias e, especialmente, a escola.

- 5ª parte: As tecnologias da comunicação e da informação, a relação dos avanços tecnológicos com a educação e a sociedade contemporânea, as potencialidades dos meios eletrônicos.

Além destas partes divididas pelo próprio documento, para a análise dos Parâmetros dentro dos objetivos desta pesquisa, inclui uma 6ª parte, que são as referências bibliográficas. Assim, este documento se divide em um total de seis partes, que serão analisadas de acordo com esta divisão e com o objetivo de identificar qual o papel atribuído aos professores.

7.3 Relações entre Educação e Cidadania no Brasil e no Mundo: história, dados estatísticos, professores, a escola e o Brasil que se quer modificar.

A primeira parte dos Parâmetros de 1998 faz um movimento novo que não aparece anteriormente nos PCN's de 1997: o documento estabelece uma clara relação entre demandas e mudanças de caráter global com aspectos locais, no Brasil. Conforme visto no histórico dos Parâmetros, o documento opta por iniciar sua reflexão do ponto de vista macroestrutural, discorrendo sobre mudanças econômicas, crises sociais, desemprego, globalização e interdependência de nações para, depois, chegar às questões específicas sobre o Brasil.

a) Educação no Mundo e as Responsabilidades Globais

Os Parâmetros fazem, praticamente, um compilado de orientações de documentos internacionais – sem especificar quais são – que apontam para a necessidade de mudanças que deem conta das tensões elencadas, como a relação entre o local e o global, a modernidade e as tradições, o universal e o singular. Nesse sentido, são elencadas pelos PCN's algumas recomendações desses documentos internacionais, que são:

- As políticas educacionais devem ser suficientemente diversificadas e concebidas, de modo a que a educação não seja um fator suplementar da exclusão social.
- Os tempos e os campos da educação devem ser repensados, completarse e interpenetrar-se, de modo que cada indivíduo, ao longo da vida, possa tirar o melhor proveito de um ambiente educativo em constante transformação.
- Essa educação ao longo da vida está fundada em quatro pilares:
 - **aprender a conhecer**, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral (...); em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;
 - **aprender a fazer**, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;
 - **aprender a viver com os outros**, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-os para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;
 - **aprender a ser**, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais (BRASIL, 1998, p. 17).

É importante ressaltar que a referida citação não é extraída diretamente de algum desses documentos internacionais que os Parâmetros falam. Trata-se de uma leitura dos autores destes PCN's sobre documentos que pautam recomendações e diretrizes para a educação mundial. A reprodução de um discurso, sem as devidas

referências que permitiria compreender seus sentidos, sugere que o autor do documento estabeleceu critérios próprios na escolha do que enfatizar; recortadas do contexto as afirmações: são abstrações, princípios gerais de difícil compreensão e execução.

Recorrendo às recomendações internacionais, o documento estabelece um paralelo com a realidade local ao enfatizar a questão do cuidado com a diversidade, sob a ótica de um discurso que promete suprir a exclusão social causada pela própria modernidade. Assim, é criada a expectativa de que “a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros” (BRASIL, 1998, p. 21). Chamado a administrar e resolver os conflitos de um país excludente e diverso, o professor passa a ser o responsável pela conciliação das desigualdades sociais. Este dado ajuda a compreender a razão da insistência em se colocar os professores no papel de conciliadores das diferenças, integrando alunos com diferentes histórias, competências, habilidades, interesses e conhecimentos anteriores (BRASIL, 1997, pp. 37-48).

Em outros termos, de acordo com as afirmações de documentos anteriores, como os Parâmetros de 1997 e a LDB de 1996, os professores recebem a incumbência de reduzir a exclusão social ali, no cotidiano da sala de aula, no dia a dia da escola. A identificação desta “missão” dos professores deixa uma questão: o quanto é válido e viável depositar em sujeitos, produto e produtor do contexto em que estão inseridos, a partir de sua relação com o meio e os outros (PATTO, 1984; 2015), a responsabilidade de resolver questões sociais tão amplas como a exclusão social? Como sujeitos que são fruto e também fazem parte de uma sociedade excludente irão cuidar das diversidades e combater a exclusão social isoladamente?

A proposta de reforma adquire tons mais radicais ao indicar a necessidade de mudanças em aspectos estruturais como o tempo e o espaço escolar. Quanto aos tempos, a educação passa a se estender ao longo da vida e é redefinida com o intuito de adaptar-se às novas condições de trabalho. Assim, ao se definir os quatro pilares da educação ao longo da vida, o lema “aprender a aprender” apresenta elementos que se relacionam com a reflexão de Saviani (2013), acerca das mudanças que passaram a ocorrer no mundo do trabalho e para a qual a educação deve se adaptar. Isto é, a transição do modelo de trabalho fordista para o toyotista. A ideia de “aprender a aprender” visa formar para a qualificação profissional e, na

medida em que não haverá estabilidade, mas, sim, transformações constantes nas relações de trabalho, a questão da diversidade e da flexibilidade para se relacionar com outros sujeitos, em outros ambientes de trabalho e outras realidades, de forma geral, passaram a ser objeto de formação, pois são elementos do modelo toyotista de mão de obra (SAVIANI, 2013). A aproximação das recomendações internacionais com a ideia do modo de trabalho toyotista revela a correlação entre a proposta de reformas destas recomendações e seu alinhamento com os princípios neoliberais.

A questão da qualidade da educação também é um dos temas tratados no documento. E a leitura do que seja “educação de qualidade”, segundo os Parâmetros de 1998, revela, no entanto, conceitos abrangentes, abstratos, que recorrem a certos ensinamentos morais:

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vive e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas (BRASIL, 1998, p. 21).

Assim, a prioridade para a educação, segundo este trecho do documento, é a formação de sujeitos com habilidades relacionadas à vida em sociedade, formados para exercer sua cidadania com consciência e crítica, aspectos estes que passaram a ser ensinados.

b) A Educação a partir de Dados Estatísticos e as Críticas aos Professores Especialistas: Qual é o Brasil que se quer modificar?

É nesta primeira parte dos Parâmetros que são apresentados alguns dados sobre a educação brasileira, de forma semelhante ao que foi feito no documento de 1997. Dados novos que não aparecem nos Parâmetros de 1997 são referentes à melhoria nos índices de promoção, repetência e evasão (BRASIL, 1998, p. 27). Além disso, os dados também mostram o aumento no número de matrículas “de quinta a oitava séries, o que se deve à redução das taxas de repetência nas séries iniciais” (BRASIL, 1998, p. 26).

Após apresentar alguns dados, os Parâmetros partem para um pequeno parágrafo de discussão sobre as causas dos problemas escolares na quinta série. Neste momento, aparece a figura dos professores:

A entrada de alunos na quinta série tem sido marcada por dificuldades na integração às novas exigências, nem sempre explicitadas pela escola e que muitas vezes acabam interferindo no desempenho escolar. Basicamente dois fatores concorrem para tais fatos. Por um lado, os alunos (em sua maioria) são adolescentes, vivendo grandes transformações e procurando construir sua identidade. Por outro lado, são diferentes professores tratando, como especialistas, as áreas do conhecimento, **sem preocupação com outras questões presentes no cotidiano escolar**. Isso acaba fazendo com que os alunos, progressivamente, percam seu vínculo com a escola, anulando as expectativas iniciais (aprender coisas novas, vivenciar experiências diferentes) e provocando o distanciamento entre seus objetivos e os da escola (BRASIL, 1998, pp. 28-29, grifo nosso).

O problema dos altos índices de repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental II, especialmente a quinta série, se não é algo inerente e biológico dos alunos, é culpa dos professores especialistas, segundo estes trechos dos Parâmetros. A culpabilização dos professores especialistas, o seu descompromisso com as questões do cotidiano escolar ainda é visto como uma das principais causas dos altos índices de repetência no Ensino Médio, lançando mão de um expediente que já se mostrou redutor (PATTO, 2015).

Assim, a acusação dos indivíduos, de seu suposto descompromisso com a escola e sua responsabilização pelos males da Educação pouco avança no sentido de solucionar o problema. Aspectos macroestruturais e institucionais da escola e da Educação (como os baixos salários, a dupla jornada de trabalho, a ausência de um plano de carreira etc.), já há muito apontados pela literatura educacional (PATTO, 2015), ficam reduzidos a uma questão individual, inviabilizando uma compreensão alargada da situação. É sabido que os professores e sua atuação profissional, suas práticas pedagógicas e suas relações com a escola são produzidas nas relações concretas que se estabelecem no cotidiano das instituições escolares, caracterizadas historicamente pelo descompromisso do Estado com a Educação que se manifesta nos tipos de contrato, nas jornadas reduzidas do professor especialista com a instituição na qual trabalha, que leva ao seu isolamento e aos seus precários vínculos com a instituição.

É essencial retomar que os professores, conforme já fora dito outras vezes, não são seres abstratos, mas, sim, sujeitos históricos, formados a partir de sua relação com outros sujeitos e seus espaços, isto é, suas atuações, suas motivações e vínculos com a escola, com os alunos, com os colegas são o produto das relações vividas e reproduzidas no cotidiano da instituição escolar na qual trabalham. Os seus comportamentos são o produto das práticas que caracterizam a vida escolar e que

reproduzem sem se darem conta. Assim, esclarece Patto (2015), que tendo em vista as dificuldades históricas que caracterizam a vida escolar, o descompromisso dos professores com as questões do cotidiano escolar são uma “estratégia de sobrevivência” em condições muito adversas de trabalho.

Afirmar que são os professores os responsáveis pelo desinteresse dos alunos pela escola é ignorar o fato de que alunos e professores, juntamente com a escola, estão inseridos em uma sociedade autoritária, excludente e discriminatória, cujos valores atravessam a realidade da escola e se reproduzem no seu interior, não sem contradições. A visão sociológica trazida por autores como Althusser e Bourdieu, permitiu desvelar essa face social e histórica das instituições de ensino e revelaram a escola como espaço de reprodução das relações de dominação da sociedade capitalista, denunciando-a enquanto “aparelho ideológico do Estado” (SAVIANI, 2013, p. 394). Apesar dos avanços do ideário democrático pelos quais passa o país desde 1988, cujas reformas educacionais mais recentes são prova disso, como já mostrado anteriormente, não se pode desconsiderar que o cotidiano das instituições escolares ainda está marcado pela manutenção e conservação de poder atribuído a um determinado grupo social dominante (ORTIZ, 1983). Este viés ajuda a compreender as limitações no entendimento da escola, junto com alunos e professores, como espaço isolado da sociedade que a rodeia e, inevitavelmente, a influência.

No final da década de 1980, início dos anos 1990, Patto (2015) faz a crítica de discursos sobre o fracasso escolar, críticas que recaem nos alunos, os culpabilizando, também suas famílias, bem como os professores, pelas dificuldades encontradas por eles para permanecer na escola, conforme fora discutido em outro momento deste trabalho. Para Patto (2015), conforme visto nos capítulos anteriores, existe uma estrutura que produz as relações de fracasso nas escolas, isto é, existe “a participação do próprio sistema escolar na produção do fracasso, através da atenção ao que se convencionou chamar de fatores ‘intraescolares’ e suas relações com a seletividade social operada na escola” (PATTO, 2015, p. 141). A Escola, enquanto instituição reproduz em suas práticas e relações as formas de dominação e discriminação que caracterizam as relações na sociedade, ao privilegiar determinados grupos e privar outros de pensamentos críticos que possam romper com o status quo; assim, opera de modo a produzir um controle social e a expansão das divisões sociais existentes.

Patto (2015) supera o discurso de inadequação da clientela escolar ou da carência cultural, apontando para a importância das estruturas escolares na manutenção, conservação e produção, mas, também, na sua contribuição à superação da estrutura social vigente. Neste sentido, por qual motivo ainda são apresentados dados e conclusões que responsabilizam sujeitos – agora não os alunos, mas os professores – pelo fracasso escolar? A insistência de discursos, que focam na precária formação docente e na necessidade de qualificá-lo, revela, uma vez mais, que a figura do professor e a necessidade de formá-lo, para que promova na escola as mudanças preconizadas nos PCN's, é central na proposta. Assim, os discursos mais críticos, à culpabilização docente pelos males da Educação, não se faz presente de forma clara, ainda que, como se vê mais adiante, o documento não ignora a difícil situação profissional do professor especialista.

De todo modo, a questão da formação docente domina também este documento de 1998 que evidencia a situação difícil por que passam os professores especialistas e suas questões profissionais, dedicando à formação docente um item específico desta parte introdutória.

c) Educação no Brasil: Considerações sobre Professores e sua Formação

Dentro desta primeira parte sobre relações entre educação e cidadania no Brasil e no mundo, há um subitem chamado “professores e sua formação” (BRASIL, 1998, p. 34). Nele, os Parâmetros trazem dados e informações específicas sobre os docentes na época (década de 1990), como a porcentagem de professores lecionando na rede pública e rede privada, o número de professores em escolas rurais e urbanas e, ainda, sobre a formação desses docentes. Aqui, os Parâmetros se referem sobre a jornada dupla dos professores:

(...) Um professor pode exercer mais de uma função docente, sendo bastante comum a existência de duplo contrato de trabalho. Essa prática é estimulada por dois fatores: por um lado, o regime de trabalho dos professores, que é na grande maioria de um turno de 20 a 25 horas-aula, permitindo a dupla jornada; por outro lado, a desvalorização do magistério, acumulada ao longo dos anos, impondo a procura de duplo emprego como condição de sobrevivência (BRASIL, 1998, p. 34).

Há o reconhecimento de que existe uma desvalorização da profissão docente presente durante um longo período de tempo no Brasil. Porém, não há uma reflexão mais aprofundada sobre as causas ou consequências deste fato, tanto que o assunto inicia e termina neste parágrafo transcrito. Também não aparecem questões sobre a forma de trabalho dos professores, se este seria um bom contrato de trabalho ou não? E se a jornada de até 25 horas-aula seria suficiente? Os Parâmetros “tangenciam” esses assuntos, mas, não se debruçam sobre eles. O intuito parece ter sido o de enfatizar a necessidade formativa docente como a questão central para se alcançar a melhoria da qualidade da educação e as reformas preconizadas. A preocupação com a formação universitária do professor ganha destaque como meta para a obtenção da qualidade da educação.

O documento mostra preocupação com a formação docente, especialmente para os professores de quinta a oitava séries que, segundo os PCN’s, precisa ser revista. As formações de nível superior nos cursos de licenciatura, aparentemente, não tem dado conta de uma formação profissional adequada, pois, seriam especialistas em áreas do conhecimento, sem reflexões e informações que deem sustentação à sua prática pedagógica, ao seu envolvimento no projeto educativo da escola e no trabalho com os outros professores, com pais e em especial, com seus alunos (BRASIL, 1998).

O trecho faz uma crítica aos cursos de formação de professores, a partir da ideia de que eles pouco se relacionam com a prática do dia a dia de um professor em sala de aula. Novamente, aparece a crítica direcionada aos professores especialistas e às faculdades responsáveis pela sua formação que, segundo este documento, não refletem ou não têm informações sobre a prática pedagógica (BRASIL, 1998).

De todo modo, o próximo tópico revela os desafios ocasionados pela democratização do acesso e a necessidade da escola se reformular para atender a população até então dela excluída. Dentre essas necessidades está o despreparo do professor para atender a nova clientela e a necessidade de reformar a escola para recebê-los.

d) Educação no Brasil: As Consequências do Processo de Democratização ao Acesso Escolar e as Condições dos Professores

Depois de abordar um pouco sobre os professores, os Parâmetros entram no tema da democratização do acesso ao ensino público e gratuito, suas consequências e sobre os próximos passos a serem dados após esta medida. De forma geral, o argumento apresentado nos Parâmetros é de que houve uma concentração de esforços na questão do acesso à escola até então, década de 1990 e, a partir deste momento, seria preciso rever o projeto educacional no sentido de adequar a escola ao novo alunado que passaria a frequentá-la (BRASIL, 1998, p. 36).

Segundo os Parâmetros de 1998:

Uma análise breve do que aconteceu ao longo dessas últimas décadas, revela que portas das escolas brasileiras foram abertas para as camadas populares sem a devida preparação das mudanças que ocorreriam. Abandonadas à própria sorte, sem os investimentos necessários, tanto em recursos humanos como em recursos materiais, muitas escolas ficaram atônitas, sem clareza de qual seria sua função.

Não tendo um projeto claro, pouco a pouco, baixaram-se as expectativas dos objetivos a serem atingidos por se prejulgar que a clientela era “fraca”; simplificaram-se os conteúdos, mas sem alterá-los significativamente; as metodologias preferenciais foram aquelas em que se poderia tornar tudo mais “fácil e simples”; para avaliação usaram-se os mesmos referenciais e indicadores de outros tempos e outras circunstâncias (BRASIL, 1998, p. 36).

Os Parâmetros revelam que a abertura do ensino fora feito de forma pouco cuidada, pois, seria necessário algum tipo de preparação destas escolas para receber as camadas populares da sociedade. A falta desse preparo levou a prejulgamentos e estes seriam os responsáveis pela queda na qualidade das escolas. Afinal, quem teria feito os prejulgamentos?

Não está explícito no texto, mas é previsível, que sejam os professores as primeiras pessoas a serem imaginadas realizando a “simplificação de conteúdos” e optando pelas metodologias mais simples e fáceis. Essa correlação quase imediata ocorre porque são os professores que estão na linha de frente do ensino, lidando com as mudanças e, ao mesmo tempo, os alunos, os conteúdos, o espaço etc. O discurso de que houve uma queda na qualidade da Educação, por conta de pré julgamentos realizados por sujeitos, principalmente professores, não dá conta de explicar o processo de precarização do ensino público, que foi a decorrência econômica da expansão da oferta escolar. Será que o pensamento e as opções de alguns sujeitos é que moldaram um quadro educacional do país? Novamente, a culpabilização dos professores pelos males do ensino e pela perda da qualidade

parece estar a serviço da justificativa para a formação que os PCN's vêm oferecer. Nela, a necessidade de formar os professores para os valores democráticos e a ideia de cidadania torna-se uma questão central no documento, mas, coloca a questão de como formar alguém em valores democráticos? Seria esse um conteúdo a ser aprendido em cursos de formação? De todo modo, a proposta segue no sentido de “democratizar” o ensino, dando destaque à capacidade de aprendizagem dos alunos e à necessidade de o professor conhecê-los para proporcionar o ensino conforme as capacidades e necessidades de cada aluno.

Entre várias sugestões de mudança, prevalece a sugestão de colocar os alunos no centro de importância deste processo. São os alunos que precisam ser conhecidos melhor, que precisam ser atraídos pelos conteúdos que, por sua vez, devem ter sua diversidade considerada (BRASIL, 1998, p. 37). Dentro desta proposta, sugere-se que os alunos e sua diversidade sejam valorizados, pois “só considerando os distintos aspectos que concorrem para a formação do aluno é que o processo de escolarização pode passar, de fato, a colaborar para a atuação autônoma dos alunos, na construção de uma sociedade democrática” (BRASIL, 1998, p. 37).

Sobre os professores, os Parâmetros sugerem como os próximos passos:

É preciso desenvolver políticas de valorização de professores, visando a melhoria das condições de trabalho e de salário, assim como é igualmente importante investir na sua qualificação, capacitando-os para que possam oferecer um ensino de qualidade, ou seja, um ensino mais relevante e significativo para os alunos. Para isso, é necessário criar mecanismos de formação inicial e continuada que correspondam às expectativas da sociedade em relação ao processo de aprendizagem, estabelecendo metas a curto e longo prazos, com objetivos claros, que permitam avaliar, inclusive, os investimentos (BRASIL, 1998, p. 38).

Os Parâmetros fazem o importante reconhecimento da necessidade de rever as condições de trabalho e o pagamento dos docentes. Documentos anteriores (LDB e PCN's de 1997) até citam a importância destes fatores, contudo, há um destaque maior para a questão da formação docente como forma de valorização. Neste caso, o uso do termo “igualmente” coloca a formação e as condições de trabalho no mesmo patamar de relevância, o que é essencial para criar condições para que professores contribuam com o ensino de qualidade.

Em outro momento, os Parâmetros evidenciam quais são as expectativas que têm com os professores: “Os professores devem ser profissionais capazes de

conhecer os alunos, adequar o ensino à aprendizagem, elaborando atividades que possibilitem a ação reflexiva do aluno” (BRASIL, 1998, p. 38).

Aqui, encontra-se a primeira função dos professores para os Parâmetros de 1998, que é adaptar o ensino à capacidade de aprendizagem de cada aluno. Esta função aparece também nos PCN's de 1997. A expectativa é que os professores conheçam bem os alunos e possam elaborar diferentes propostas pedagógicas dentro de um mesmo ambiente escolar. É preciso pensar o quanto essa proposta é viável dentro da atual estrutura escolar que o país possui.

As condições físicas das escolas não são ignoradas pelo documento. É muito bem lembrado que “é preciso melhorar as condições físicas das escolas”; além disso é preciso acrescentar a necessidade de ir “ampliando as possibilidades de uso das tecnologias da comunicação e da informação” (BRASIL, 1998, p. 38).

Na medida em que a proposta do documento segue no sentido de propor mudanças e reformas, o discurso avança rumo à redefinição do papel da escola e do trato em relação à diversidade da clientela. É disso que trata o próximo tópico.

e) Educação no Brasil: O Papel da Escola nos Novos Tempos e o Acolhimento das Diversidades

Os Parâmetros também esclarecem qual é a proposta do que seja o papel da escola, deixando claro que não há um esforço para a padronização, mas, apenas a intenção de “identificar os aspectos desejáveis e comuns a todas as escolas brasileiras responsáveis pela educação fundamental” (BRASIL, 1998, p. 42).

Neste trecho, aparecem sugestões também de como conter a evasão escolar e proporcionar acolhimento aos alunos. Segundo os Parâmetros, “falta acolhimento dos alunos pela escola” devido ao fato “da escola não reconhecer a diversidade da população a ser atendida”. Dentro desta lógica, qualquer situação que fuja ao “padrão” é abordada enquanto “problema do aluno e não como desafio para a equipe escolar” (BRASIL, 1998, p. 42).

A falta de disponibilidade ou de condições para considerar a diversidade dos alunos acarreta no chamado fracasso escolar, com efeitos no plano moral, afetivo e social que geralmente acompanharão esses indivíduos durante toda a sua vida, podendo redundar em exclusão social (BRASIL, 1998, p. 42).

A exclusão social aparece no início do documento como aspecto a ser combatido via sugestões de documentos internacionais. A presença deste termo no estabelecimento da função da escola esclarece o quanto os Parâmetros estão alinhados com propostas e diretrizes internacionais e o quanto a escola é chamada para fazer frente à ideia de exclusão social. Porém, a participação da Educação no combate à exclusão social, ainda que represente um ganho rumo a uma sociedade democrática, é tratada de forma redutora. Ela se apoia na ideia de que uma mudança na atitude, nas crenças do professor em relação aos preconceitos e às diferenças, via processo formativo possam ser condição suficiente no trato da exclusão social que ocorre inclusive nas relações escolares. Ainda que a formação nessa direção seja necessária, sabe-se que as mudanças em relação às formas de exclusão social não decorrem simplesmente de um reconhecimento dos comportamentos de intolerância e discriminação. É preciso também eliminar as causas sociais, históricas, econômicas e políticas que levam os indivíduos, em uma sociedade autoritária, a desqualificar o outro e justificar seu submetimento, usando do preconceito como justificativa.

Segundo os Parâmetros, o acolhimento das diferenças é uma função da escola e é inegável que o professor é um dos principais agentes do ambiente escolar. Por isso, não seria exagero afirmar que, para os PCN's, boa parte da falta de acolhimento da escola se constitui, na verdade, por uma falta de acolhimento dos professores. Há, portanto, uma crítica à figura docente e uma sugestão de nova atribuição ao cargo, aparentemente negligenciada anteriormente. Por este motivo, há a segunda função dos professores estabelecida pelos Parâmetros de 1998: cuidar e acolher a diversidade de alunos que passa a frequentar as escolas, a partir da democratização do acesso ao ensino público.

Todavia, a questão da diversidade coloca também a necessidade de se propor uma formação que assegure referências nacionais, por intermédio da proposição de parâmetros comuns a toda a população brasileira. Assim, o próximo item tratado no documento é justamente o que vem justificar a necessidade de diretrizes comuns, por meio de uma proposta curricular para todos os alunos brasileiros.

7.4. Aprofundamento sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais: relação do currículo com a formação docente, compromissos com a democracia, nova concepção de ensino e aprendizagem e como ensinar.

a) A Relação do Currículo com a Formação Docente

A discussão inicial é sobre os termos “parâmetros” e “currículo”. Para os Parâmetros de 1998:

O termo ‘parâmetro’ visa comunicar a ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõe e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os ‘pontos comuns’ que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1998, p. 49).

A apresentação de dados estatísticos e conceitos, como a ideia de parâmetro e de currículo, funcionam na promoção de um repertório comum sobre Educação, ou seja, o documento procura construir uma “unidade” entre os professores, para que usem um mesmo repertório de conceitos e termos. Há um processo de padronização e homogeneidade dentro da proposta dos Parâmetros de instruir e orientar os professores.

Novamente, aparece a ideia de respeito à diversidade do país e, também, à importância de eleger pontos comuns a todas as escolas brasileiras, que é a função básica dos Parâmetros. Mesmo as justificativas aparecendo repetidamente, tanto neste documento quanto nos PCN’s de 1997, a explicação sobre a escolha do termo “parâmetros” não aparece antes.

Já a ideia de currículo é apresentada por meio de diferentes interpretações, desde “as matérias constantes de um curso” a “programas de conteúdos”. Porém, o conceito de currículo utilizado pelos Parâmetros é de “expressão de princípios e metas do projeto educativo”, acrescentando que estes elementos “precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em práticas didáticas” (BRASIL, 1998, p. 49).

Assim, a definição adotada de currículo nos Parâmetros exige que haja uma adaptação dos princípios e metas para a realidade de sala de aula e o responsável por isso é o professor. Tem-se, portanto, uma terceira função docente segundo os

PCN's de 1998: intérpretes dos princípios do currículo proposto pelos Parâmetros para a prática pedagógica.

As três funções identificadas para os professores até então estão bem interligadas. De acordo com os Parâmetros, são os docentes os responsáveis pela adaptação do ensino à necessidade de aprendizagem de cada aluno. Além disso, também são os professores que devem acolher a diversidade de alunos, que passaram a frequentar a escola após a democratização do acesso ao ensino público. Portanto, para dar conta de atender essa diversidade de alunos é preciso fazer adaptações às necessidades dos diferentes sujeitos. Estas adaptações, de responsabilidade do professor, devem ter os Parâmetros como referencial, por isso, ao adequar o ensino aos diferentes alunos, os docentes estão transformando os princípios dos PCN's em ações didáticas.

b) Os Parâmetros e o Compromisso com a Democracia

Há uma preocupação em valorizar os aspectos democráticos e afastar os Parâmetros de características rígidas e autoritárias:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais configuram uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência de estados e municípios, à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia dos professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1998, p. 50).

Os Parâmetros se apresentam como proposta aberta e que depende de outras instâncias para ser efetivada, isto é, não é um documento autossuficiente em si mesmo. Com estas outras instâncias, que são os estados, municípios e os professores, é estabelecido o importante compromisso de garantir autonomia perante as diretrizes colocadas pelos Parâmetros.

Em vários momentos, aparece no documento a preocupação de que os Parâmetros sirvam enquanto “subsídios” ou que contribuam na “elaboração de referenciais para a formação inicial e continuada de professores, a análise de livros e de outros materiais didáticos, como também a avaliação nacional” (BRASIL, 1998, p. 51). Os PCN's não mostram intenções de serem recomendações “soberanas” sobre as demais, pois, é explícita a intenção do governo federal de que o documento

auxílio e que possa “dialogar com as propostas já existentes, incentivando a discussão pedagógica” (BRASIL, 1998, p. 51). Importante destacar que, apesar da intenção do documento de não ser impositivo ou “soberano”, de ser democrático, não se pode ignorar a amplitude e a influência de documentos como os PCN’s tanto para sujeitos ligados diretamente à Educação, quanto para as políticas públicas e a sociedade civil, ou seja, por mais que os Parâmetros afirmem que têm um caráter de auxílio e diálogo, eles traçam tendências e impõem pontos de vista sobre a Educação.

c) Contribuição dos Temas Transversais e uma Nova Função Docente

Além das áreas do conhecimento, os Parâmetros também trazem as questões sociais com os chamados temas transversais. É a mesma proposta que aparece nos PCN’s de 1997: são “questões que interferem na vida dos alunos e com as quais eles se veem confrontados no dia-a-dia” dentro da proposta de transversalidade entre as áreas do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 65). Os temas transversais são: ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo e pluralidade cultural. Os Parâmetros sugerem estes temas por “envolverem problemáticas sociais e atuais urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo mundial” (BRASIL, 1998, p. 65).

É importante o estímulo à discussão de temas que fogem à divisão padrão por disciplinas, porém, estes novos temas que os Parâmetros propõem um desafio imenso aos professores, que precisam transformar orientações curriculares em ações. Tem-se uma nova função docente: integrar e adaptar os temas transversais aos currículos regulares de suas disciplinas. Mas, será que um professor de ciências está preparado para trabalhar com o tema da orientação sexual? Ou de saúde? E um professor de história tem competência para abordar o tema de ética? Ou de trabalho e consumo? Como avaliar se os professores têm condições mínimas para elaborar esta proposta?

d) A Eleição de uma Concepção de Ensino e Aprendizagem: uma Leitura do Construtivismo

Este trecho é bastante importante, pois ele traz, justamente, informações sobre a referência pedagógica curricular adotada pelos Parâmetros de 1998. O começo da discussão discorre sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem, afirmando que, inicialmente, havia uma maior valorização do ensino “supondo que, como decorrência, [a pedagogia] estaria valorizando o conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 71).

Porém, os Parâmetros claramente fazem uma leitura negativa deste momento em que “o ensino, então, ganhou autonomia (...) e o processo de aprendizagem ficou em segundo plano” (BRASIL, 1998, p. 71). Não há especificações sobre qual momento histórico seria este. De acordo com o texto, os decorrentes fracassos escolares “indicam que é necessário dar novo significado à unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem não há ensino” (BRASIL, 1998, p. 71).

Após afirmar que não há aprendizagem sem ensino, os Parâmetros começam a trazer concepções e visões sobre a Educação, o ensino e a aprendizagem sem citar referências ou fontes. Por exemplo, a primeira frase que aparece é: “O conhecimento não é algo situado fora do indivíduo” (BRASIL, 1998, p. 71). Não há nenhuma consideração a respeito da origem desta afirmação ou de que perspectiva ela se refere.

A única informação que aparece não está no corpo do texto, mas, sim, na nota de rodapé do documento:

¹A busca de um marco explicativo que permita esta revisão, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para a maioria dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista. Em linhas gerais, o marco desta referência está delimitado pelo que se pode denominar ‘enfoques cognitivos’ no sentido amplo. Entre eles destacam-se **a teoria genética**, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra (...); **a teoria da atividade**, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores (...); e **a teoria da aprendizagem verbal significativa**, de Ausubel, e seu desdobramento em outras teorias. O núcleo central da integração de todas estas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência. (BRASIL, 1998, p. 71).

Além da problemática sobre a forma com que a linha teórica é apresentada, também cabe as ressalvas realizadas na análise dos PCN’s de 1997: como os Parâmetros declaram ter o objetivo de servir enquanto subsídio às discussões, com

proposta aberta e flexível, se apenas uma perspectiva pedagógica é adotada? E a garantia do terceiro artigo da LDB (1996), que garante “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” no ensino? Há um contrassenso nestas afirmações e na imposição do construtivismo como linha teórica a ser discutida para pensar os Parâmetros, tanto de 1998 quanto de 1997.

A proposta construtivista adotada pelos Parâmetros, em linhas gerais, defende que:

- O conhecimento é construído dentro dos indivíduos por meio da construção de representações, fruto de uma lógica interna elaborada a partir da relação do sujeito com o objeto a ser conhecido (BRASIL, 1998, p. 71).

- O erro “é algo inerente ao processo de aprendizagem e fator de ajuste da ação pedagógica” (BRASIL, 1998, p. 72).

- A ação pedagógica contribui para o aprendizado, mas não substitui a importância da atuação do próprio aluno na construção de significados e representações (BRASIL, 1998, p. 72).

- A ação pedagógica deve “se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 72).

Segundo as afirmações supracitadas, a concepção construtivista prioriza a construção do conhecimento como um processo interno e individual, elaborado via relações entre o aluno e o objeto do conhecimento. Outros sujeitos como professores, colegas de classe e materiais didáticos podem “contribuir para a aprendizagem”, mas não são entendidos como elementos estruturais no processo:

A organização de atividades de ensino e aprendizagem, a relação cooperativa entre professor e aluno, os questionamentos e as controvérsias conceituais influenciam o processo de construção de significado e o sentido que os alunos atribuem aos conteúdos escolares (BRASIL, 1998, p. 72).

Assim, de forma semelhante aos Parâmetros de 1998, os professores adquirem um papel secundário na construção do conhecimento, eles apenas “co-participam” em pé de igualdade com alunos. O destaque neste processo recai sobre os próprios alunos e sua capacidade de “estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos” (BRASIL, 1998, p. 72).

Nesta linha teórica, os conteúdos, sua escolha para compor o currículo escolar e seu tratamento “assumem um papel central, uma vez que é por meio deles que os propósitos da escola se realizam” (BRASIL, 1998, p. 74). A escolha dos

conteúdos é feita pelo que os PCN's chamam de "equipe escolar" e devem levar em consideração a "relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual dos alunos" (BRASIL, 1998, p. 75).

O termo escolhido, equipe escolar, deve abordar todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, portanto, os professores, sem dúvida, compõem ou devem compor boa parte desta chamada equipe escolar. A partir desta consideração, é possível elencar um quinto papel para os professores: sujeitos que compõem os conteúdos do currículo escolar e que também se responsabilizam pelo tratamento deste conteúdo para transmiti-lo em sala de aula.

e) Como Ensinar: Conteúdos e Orientações Didáticas

Permanecem nos Parâmetros de 1998 os mesmos elementos eleitos nos PCN's de 1997, como essenciais para compor a ideia de "orientação didática" do documento. Permanece também a preocupação de afirmar que "não são receitas de 'como ensinar', mas, fundamentalmente, reflexões que possam orientar a ação do professor na criação de situações de aprendizagem" (BRASIL, 1998, p. 81). O trecho mostra uma preocupação dos Parâmetros em não parecer impositivo e autoritário quanto às práticas educativas, contudo, o quanto o documento é democrático, aberto e flexível, de fato, considerando que somente uma concepção pedagógica é trabalhada nestes temas? O quanto é viável fazer reflexões e debates quando somente uma perspectiva pedagógica é apresentada pelos Parâmetros, tanto de 1997 quanto de 1998?

7.5. Os Parâmetros Curriculares Nacionais Aplicados ao Projeto das Escolas: o trabalho com a comunidade escolar e a comparação com os PCN's de 1997

Os Parâmetros de 1998 fazem um quadro resumido com os aspectos necessários para promover o desenvolvimento das escolas e seus projetos educativos. Entre vários aspectos, surge a necessidade de “repensar sobre o papel e sobre a função da educação escolar”, compreender “a importância de a equipe escolar procurar conhecer, tão profundamente quanto possível, quem são seus alunos, como vivem, o que pensam, sentem e fazem”, afirmando, ainda, que “isso vale também para os adultos que trabalham na escola ou que estão, de alguma forma, envolvidos com ela: professores, funcionários, diretores, pais” (BRASIL, 1998, p. 87). O envolvimento de adultos, sujeitos da equipe escolar, é um aspecto novo, que não apareceu nos PCN’s de 1997.

A lista de aspectos necessários para o desenvolvimento das escolas ainda destaca a importância desses sujeitos da educação estarem “atentos para não se deixarem contaminar por posturas conformistas, fechadas, avessas a transformações, atuando defensivamente em relação a mudanças” (BRASIL, 1998, p. 87). De forma intencional, ou não, os PCN’s acabam sugerindo indiretamente o estereótipo de que os sujeitos envolvidos na Educação, sendo principalmente os professores os mais lembrados, são conformados e avessos a mudanças. Não há fontes ou citações que justifiquem o uso desta rotulagem; também não há questionamentos ou problematizações sobre estes estereótipos, suas origens ou causas, pois os PCN’s naturalizam a afirmação ao colocá-la em meio a uma série de recomendações sobre procedimentos para promover o desenvolvimento das escolas. Há, portanto, uma crítica ao atual perfil docente e, segundo o documento, este último precisa ser modificado para viabilizar a mudança educacional necessária para melhorar a qualidade do ensino.

Por fim, nas recomendações de aspectos para promover o desenvolvimento das escolas, os PCN’s relacionam os projetos educativos com o trabalho docente:

A contínua realização de projetos educativos possibilita o conhecimento de ações desenvolvidas pelos diferentes professores, sendo base de diálogo e reflexão para toda a equipe escolar. Para os professores, a feitura e execução do projeto dá coerência às atividades desenvolvidas, e, principalmente, contribui de forma efetiva com a formação profissional, pois favorece a reflexão e a atuação sobre a realidade com a qual se trabalha. A experiência acumulada dos profissionais da escola é a base para a reflexão e elaboração do projeto educativo (BRASIL, 1998, p. 88).

É interessante a ênfase dos Parâmetros na realização de projetos escolares e o vínculo deles com a questão da formação docente. Além disso, aparece a consideração pela experiência acumulada dos professores para compor os projetos educativos. Mais uma vez, os PCN's de 1998 mostram uma maior preocupação em considerar o professor e sua experiência dentro da proposta didática sugerida.

a) Pontos Comuns de Trabalho da Comunidade Escolar e sua Comparação com os PCN's de 1997

Os chamados “pontos comuns de trabalho da comunidade escolar” (BRASIL, 1998, p. 89) retomam os mesmos pontos elencados pelos Parâmetros de 1997, que são autonomia, interação e cooperação, diversidade, disponibilidade para aprendizagem, gestão do tempo, organização do espaço, seleção de materiais ou recursos didáticos e avaliação. Na maioria dos tópicos, os Parâmetros de 1998 apenas sintetizam o que já estava escrito em 1997 – chegando a haver repetições de frases e até parágrafos. Porém, aparecem algumas mudanças e novos escritos e são esses novos aspectos e a relação com a função dos professores que seguem explorados para fins desta pesquisa.

O tópico sobre disponibilidade para aprendizagem vem como um resumo do que apareceu nos Parâmetros de 1997, porém, chama a atenção os trechos que foram excluídos. Se mantém o discurso sobre a necessidade do aluno se sentir motivado a aprender, mas, demanda que “a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça” (BRASIL, 1998, p. 93). O que aparece de novo é o corte das falas mais específicas e detalhadas sobre a responsabilidade do professor de propor situações didáticas. No momento de elaborar uma síntese sobre a disponibilidade para a aprendizagem, trechos como “o professor precisa buscar o equilíbrio entre as necessidades da aprendizagem e o exíguo tempo escolar” (BRASIL, 1997, p. 65) ficam excluídos do documento voltado para os ciclos finais do Ensino Fundamental II. Qual seria o motivo desta opção? Quais seriam as razões que justificam a suspensão destes trechos mais específicos e diretos para os professores?

A organização do tempo vira “gestão” do tempo nos Parâmetros de 1998. Neste trecho, o que aparece de novo é a consideração sobre a importância de ampliar as jornadas de trabalho, como apareceu em outro momento deste mesmo

documento: “Evidentemente, a garantia de jornadas diárias mais longas para os alunos e de horários especiais para o trabalho em conjunto dos professores são metas associadas à qualidade no ensino” (BRASIL, 1998, p. 94).

Esta consideração é importante, uma vez que uma série de novas demandas é exigida da instituição e dos professores, como demanda por acolher a diversidade adaptando o ensino às capacidades de aprendizagem de cada indivíduo, por exemplo. Estas novas funções exigem flexibilidade e a ampliação na organização do tempo escolar. Nesse sentido, o pedido pela ampliação das jornadas diárias é coerente com o movimento de aumento das atribuições para escolas e professores que aparecem nos documentos. O restante do texto sobre a gestão do tempo de 1998 é muito semelhante ao texto dos Parâmetros de 1997.

A organização do espaço aparece nos Parâmetros de 1998 em formato reduzido, de forma semelhante ao ponto sobre a gestão do tempo. O destaque deste tópico está na exclusão de um trecho polêmico do documento de 1997 que dizia: “Dada a pouca infra-estrutura de muitas escolas, é preciso contar com a improvisação de espaços para o desenvolvimento de atividades específicas de laboratório, teatro, artes plásticas, música, esportes etc.” (BRASIL, 1997, p. 67).

Esta afirmação, como fora discutido no capítulo anterior, coloca os professores na função de lidar sozinhos com as mudanças propostas por documentos como os Parâmetros e ainda com as dificuldades econômicas das escolas. A frase dos Parâmetros de 1997 coloca a precária situação de infraestrutura das escolas como algo dado e imutável, ou seja, trata-se de um cenário em que as reformas não vão alterar.

Assim, a retirada deste trecho em 1998 pode revelar dois aspectos. Primeiro, que houve um reconhecimento pelo erro em designar que professores sozinhos lidem com problemas sociais e estruturais como a falta de infraestrutura nas escolas. Segundo, o trecho também revela que os Parâmetros optaram por não esclarecer o quanto estas reformas na Educação vão olhar para as questões estruturais como os espaços ou não. Afirmando que os professores teriam que improvisar nos espaços ou dar conta das demandas no “exíguo tempo escolar” (BRASIL, 1997, p. 65), os Parâmetros de 1997 revelam que não têm intenções de mudar estes elementos estruturais. Porém, em 1998, tudo fica em aberto e a orientação nem entra nesse detalhe prático do cotidiano escolar. A recomendação de 1998 não se compromete com a possibilidade de alterações ou permanências.

Os Parâmetros também resgatam a importância de outros recursos, não necessariamente vinculados à tecnologia, como a lousa, revistas, mapas e outros, mostrando que o documento reconhece o potencial desses materiais enquanto recurso didático tanto quando os materiais tecnológicos.

O último ponto aborda sobre a avaliação. O critério utilizado para resumir a ideia dos PCN's de 1997 para os de 1998 já indicam algum juízo de valor, pois, a lista dos aspectos que devem ser considerados na composição de uma avaliação aparece da seguinte forma:

- o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma;
 - obtenção de informações sobre os objetivos que foram atingidos;
 - obtenção de informações sobre o que foi aprendido e como;
 - reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa;
 - tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades.
- (BRASIL, 1998, p. 97).

Nos PCN's de 1997, todos estes itens são discutidos, mas, a síntese do documento de 1998 compõe esta lista apresentada. Dos cinco aspectos listados para ajudar a elaborar avaliações, dois mencionam especificamente sobre o trabalho dos professores e a importância de que as avaliações orientem a organização de seu trabalho. O critério usado para fazer a ordem da lista coloca em primeiro lugar a relação da avaliação com a organização da intervenção pedagógica, isto é, o primeiro item da lista de aspectos que devem ser considerados numa avaliação é o quanto a avaliação ajusta e orienta o trabalho docente. Não é mais a medição de quanto o aluno aprende ou deixa de aprender, a prioridade das avaliações sugeridas por documentos como os Parâmetros é avaliar a qualidade do trabalho dos professores.

7.6 Escola, Adolescência e Juventude em sua relação com a escola: desinteresse e despreparo docente?

Boa parte das informações trazidas por esta parte do documento não se relaciona diretamente com a construção de um perfil docente, ou ainda com novas funções e atribuições aos professores. Por este motivo, esta pesquisa selecionou e

discutiu somente alguns aspectos trazidos pelos Parâmetros de 1998 sobre os jovens e não a totalidade deste trecho dos PCN's.

O objetivo é trazer para os professores um “panorama” sobre o que o documento entende sobre a juventude, a adolescência e sua relação com a escola e, principalmente, com os professores:

Um processo pedagógico se realiza por meio da relação que se estabelece entre professores e alunos e, em uma relação como esta, estão envolvidas múltiplas dimensões que formam cada ser humano. Daí decorre a importância, reiterada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, de que os professores conheçam seus alunos nos mais diferentes aspectos. [...] O que se propõe aqui é uma reflexão sobre a tarefa de levar em conta alguns aspectos relacionados à vivência desses alunos, que são jovens e vivenciam um momento importante do ponto de vista da construção de suas identidades e de elaboração de projetos de inserção na sociedade. A escola não pode ignorar as singularidades dessa fase, sob o risco de perder sua função de **mediar o processo de construção da cidadania de seus alunos**. A discussão aqui apresentada, sobre diferentes aspectos da condição juvenil, tem o objetivo de fornecer elementos que contribuam com a reflexão dos professores, para que possam buscar a compreensão de seus alunos como sujeitos inseridos no mundo (BRASIL, 1998, p. 103, grifo nosso).

Os Parâmetros reconhecem a importância da relação professor-aluno para o desempenho escolar e ainda destaca a necessidade de que os professores conheçam bem seus alunos. Trata-se de uma iniciativa relevante, uma vez que autores como Freire (1997) e Patto (2015) denunciaram, por diversas vezes, no passado, o pouco interesse das escolas em conhecer melhor seu alunado, suas famílias e suas histórias.

Apesar da importante iniciativa, no sentido de conhecer os alunos, há uma contradição na própria existência de uma parte dos PCN's com esta intencionalidade. Isso porque o forte discurso sobre a importância da diversidade, presente ao longo de todo o documento, não coincide com a necessária generalização e abstração da ideia de juventude presente neste trecho. Em outras palavras, é contraditório que um documento que valorize tanto a diversidade entre os sujeitos e que, inclusive, cobra dos professores competência e habilidade para lidar com as diferenças, dedique uma parte de seu material a considerações abstratas sobre a juventude. As chances de que este trecho, com considerações sobre os jovens, o mundo de hoje e a sua relação com a escola, dê conta de mencionar todos os diferentes alunos que frequentam as escolas pelo Brasil que é

pequena. Será que há, afinal, um perfil homogêneo dos jovens que os Parâmetros de 1998 consigam trazer para a discussão?

Além disso, a consideração anterior coloca a escola e conseqüentemente os professores no papel de mediadores do processo de construção da cidadania, isto é, como se não houvesse uma participação direta e concreta da instituição dos sujeitos envolvidos com o cotidiano escolar. Considerando Patto (2015), que afirma serem os professores os sujeitos produtos e produtores da realidade escolar, é possível afirmar que há uma desconsideração da atuação docente na construção dos conhecimentos, como a cidadania. Segundo os PCN's, caso os professores e as escolas ainda não se apropriem das "singularidades desta fase", nem mesmo mediadores serão. Então, o que seriam? Que tipo de condição é atrelada ao professor e à escola que não compartilha dos mesmos princípios sobre a juventude?

Aparecem considerações importantes sobre a relação de "cada fase da vida (a infância, a juventude, a maturidade e a velhice)" como "fruto de processos históricos de transformação da humanidade" (BRASIL, 1998, p. 104). Há uma preocupação em romper com estereótipos e "verdades" sobre os jovens, relativizando os diferentes desenvolvimentos entre os sujeitos, a partir de aspectos biológicos e também de "diferentes experiências vividas no círculo familiar e social mais próximo e, principalmente, os diferentes contextos socioculturais que determinam diferentes ritmos e vivências da adolescência" (BRASIL, 1998, p. 105).

Os Parâmetros elaboram críticas ao senso comum de que a adolescência é somente "uma situação de passagem" e fase "sem um sentido em si mesma, uma fase cuja razão encontra-se fora, na etapa seguinte, na vida adulta" (BRASIL, 1998, p. 107). A posição da escola perante este cenário é abordada da seguinte forma:

As peculiaridades desse momento da vida, no entanto, têm sido ignoradas, ou mesmo combatidas, pela escola, o que traz conseqüências sérias. Privilegiando quase sempre uma concepção do que o adolescente e o jovem precisarão na vida adulta, ela pouco se pergunta o que precisam para agora, sobre as dimensões humanas, as potencialidades e os valores que devem ser privilegiados na formação dessa fase da vida. Dessa forma, a escola perde a capacidade de diálogo com os alunos e não consegue promover de maneira consistente o preparo para a vida adulta que tanto almeja (BRASIL, 1998, p. 107).

A escola é formalmente acusada de ignorar as necessidades dos jovens e somente privilegiar as demandas para a vida adulta. O documento afirma que há um despreparo das escolas em lidar com os jovens ao não entender e não trabalhar

questões referentes ao seu momento de vida. E quais questões seriam estas? Há um esforço em responder esta questão ao longo deste trecho dos PCN's, por meio de inúmeros exemplos de assuntos que deveriam ser trabalhados nas escolas, como a informação, a autoestima, as mudanças corporais na adolescência, a sexualidade etc.

O documento também se preocupa em abordar sua perspectiva com relação à construção da identidade dos alunos. Segundo os Parâmetros:

É na relação com os outros que a identidade se desenvolve, pois não há um 'eu' ou um 'nós' senão na frente de outrem. Ninguém pode construir a sua identidade independente das relações estabelecidas com os outros e da representação que os outros possuem a seu respeito. Para se constituir em sua singularidade é fundamental a visão que os outros têm de sua pessoa (BRASIL, 1998, p. 108).

Assim, os PCN's de 1998 evidenciam a necessidade do outro para a formação de identidade dos jovens, assim como visto em Leite (1997), analisadas anteriormente no capítulo 3. O documento e a concepção pedagógica por ele adotada julgam que a construção de significados e o processo de aprendizagem dependem da interação do aluno com o objeto do conhecimento, sem precisar necessariamente da presença de outros sujeitos (BRASIL, 1998, p. 72). Portanto, a concepção de aprendizagem presente nos Parâmetros considera a construção da identidade um processo à parte da elaboração do conhecimento. Em outros termos, aprendizagem e construção de identidade são processos distintos, que não se relacionam, visto que o último exige a presença do outro e a aprendizagem não exige.

Dentro da proposta de apresentar “questões principais que marcam as experiências dos adolescentes e jovens” que, segundo os Parâmetros, “não refletem um perfil comum a todos os adolescentes e jovens (...), mas, devem funcionar como apoio de análise, de forma a auxiliar a escola na tarefa de compreender seus alunos e o mundo em que vivem” (BRASIL, 1998, p. 110), aparecem contribuições interessantes para que o educador leve em consideração sobre a juventude, em geral. Há considerações sobre a imagem social da juventude, a entrada na juventude, a família, o trabalho, a cultura, o lazer, os estilos, a mídia, a vida pública e, finalmente, a escola, ponto de interesse dentro da proposta de análise desta pesquisa.

a) A Relação da Juventude com a Escola: Desinteresse e Despreparo Docente

Ao explorar a relação do jovem com a escola, o primeiro ponto apresentado pelos Parâmetros de 1998 é o desinteresse dos jovens pela escola. Segundo o documento, isso acontece porque houve um “processo de desvalorização” dos diplomas escolares “na medida em que se ampliou o número de diplomas conferidos” (BRASIL, 1998, p. 123). Além disso:

[...] para a maioria dos adolescentes e jovens, o conhecimento escolar – salvo as habilidades de expressão oral, leitura, escrita e cálculo – em si parece sem função: nem prepara para o mercado de trabalho, nem auxilia a compreender o mundo. O saber difundido na escola, em geral, é visto como um amontoado de conteúdos com pouca relação com a realidade em que vivem, não despertando interesse, nem oferecendo referências culturais. Uma vez que o conhecimento escolar não ajuda a compreender o mundo, o sentido do estudo encontra-se apenas na continuidade dos estudos, tendo em vista a obtenção de um diploma (que nem sempre é alcançada) (BRASIL, 1998, p. 124).

Assim, para os Parâmetros, apesar da diversidade de alunos que frequentam as diferentes escolas brasileiras, há um consenso quanto ao desinteresse dos jovens pela escola e isso ocorre em função do descolamento entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana desses alunos. Mais uma vez, a diversidade de alunos apontada pelo próprio documento deve dificultar bastante a elaboração de currículos escolares que consigam dialogar com as diferentes realidades do alunado brasileiro.

Nesse sentido, segundo os Parâmetros, “a relação do conhecimento escolar é sempre mediada pela relação com os professores” e “os alunos se dizem muito sensíveis quanto à qualidade dessa relação” (BRASIL, 1998, p. 124). Dessa forma, há um reconhecimento sobre a importância da relação professor-aluno enquanto forma de estabelecer a relação do aluno com o conhecimento escolar por parte dos Parâmetros de 1998. Além deste reconhecimento, este trecho também admite que são “inegáveis as difíceis condições de trabalho [dos professores]: professores estressados, sobrecarregados de trabalho, dificilmente conseguem corresponder a todas as qualidades valorizadas pelos alunos” (BRASIL, 1998, p. 124). É importante haver este tipo de ponderação, lembrando constantemente das dificuldades práticas do trabalho docente e levando-as em consideração no momento de estabelecer metas e prioridades para suas funções.

Outro tema que aparece na relação da juventude com a escola é a violência, tanto fora da escola quanto dentro dela. Neste último caso, a violência dentro da escola, é abordada enquanto fruto de uma violência “intencionalmente dirigida à escola” em que “diretores e professores se veem ameaçados, ou mesmo agredidos, por alunos insatisfeitos” (BRASIL, 1998, p. 125). Os Parâmetros estabelecem uma correlação entre a insatisfação com a escola e a dificuldade dela promover “a inserção social e cultural prometida aos setores populares” (BRASIL, 1998, p. 125). Aparece, portanto, que os PCN's apresentam uma interessante análise dos motivos que levam à produção da violência e da indisciplina escolar, que foge a perspectivas simplistas que culpabilizam sujeitos isolados, isto é, os Parâmetros consideram aspectos sociais e culturais para compreender o comportamento dos sujeitos inseridos na realidade escolar.

Ainda abordando a relação dos jovens com a escola, os Parâmetros recorrem à influência da profecia autorrealizadora de Rosenthal e Jacobson (1968 apud Patto 1997) para afirmar que “cada aluno desenvolve uma auto-imagem de estudante, mais positiva ou negativa, construída nas relações que experimentou nos anos anteriores da escolarização” e que “cada professor influencia essa auto-imagem com o tipo de relação que estabelece e na forma como vê seu aluno, projetando diferentes expectativas sobre cada um deles” (BRASIL, 1998, p. 126). Neste sentido, há um ganho com relação aos Parâmetros de 1997 em que a expectativa do professor é completamente desconsiderada e as contribuições sobre este aspecto não chegam a aparecer no corpo do texto.

Dentro da perspectiva da profecia autorrealizadora, os Parâmetros propõem que os professores tenham cautela quanto à “rotulagem” dos alunos, isto é, os prejulgamentos, que, segundo os PCN's, podem prejudicar o relacionamento professor-aluno, o que “não lhe facilita o envolvimento com a aprendizagem e reforça uma auto-imagem negativa, de quem nunca irá ter sucesso na escola e, talvez, na vida” (BRASIL, 1998, p. 126). Para os PCN's, é importante estabelecer o diálogo entre professores e alunos por ser “condição para que o conhecimento escolar tenha sentido para eles” (BRASIL, 1998, p. 127).

Por fim, neste trecho dedicado a elencar os principais pontos comuns entre a juventude e a escola, os Parâmetros fazem uma sugestão final de que ocorra nas escolas um “espaço específico e intencional de trabalho, a partir dos interesses dos alunos dos terceiros e quartos ciclos” (BRASIL, 1998, p. 130). O professor deve:

Mais que direcionar as atividades do grupo, o professor-coordenador deve escutar, acolher, interpretar, propor, organizar, orientar e compartilhar decisões com os alunos. Sua intenção é ajuda-lo a encontrar caminhos próprios, caminhos juvenis, para desvendar a realidade que o cerca e socializar suas descobertas. Nesse sentido, é importante que o coordenador oriente e propicie a busca de informações em espaços fora da escola: os alunos podem realizar visitas e pesquisas ou mesmo trazer pessoas para conversas e debates (BRASIL, 1998, p. 130).

Há uma novidade em relação aos Parâmetros de 1997: os de 1998 pedem que professor assuma a função de criar e gerenciar um espaço de trabalho elaborado a partir e junto com o interesse dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. De que forma esta nova tarefa será conciliável com as outras funções atribuídas aos professores, o documento não dá dicas ou sugestões. Apenas sugere-se que sejam projetos criados coletivamente e que estimulem sempre a socialização de trabalhos.

7.7 As Tecnologias da Comunicação e da Informação: potencialidades e a necessária atualização docente

A última parte dos Parâmetros de 1998 se dedica a esclarecimentos sobre a importância da tecnologia, o impacto do desenvolvimento tecnológico na sociedade atual e as potencialidades dos recursos tecnológicos no ambiente escolar. O tema não se relaciona diretamente com o objeto de pesquisa deste trabalho, que são os professores e suas atribuições, porém, em muitos momentos, a construção do texto sugere que ele seja direcionado justamente para professores. Por este motivo, alguns trechos seguem analisados e comentados.

a) A Potencialidade dos Recursos Tecnológicos e a Necessidade de Atualização dos Professores

O texto aborda potencialidades, mas também limites e aspectos críticos sobre o advento das novas tecnologias. Por exemplo, os Parâmetros afirmam que, apesar dos instrumentos tecnológicos disponíveis, isso “não significa necessariamente que esteja ocorrendo um processo de democratização do acesso às informações, e muito menos que os cidadãos contemporâneos tenham conhecimento crítico do mundo em que vivem” (BRASIL, 1998, p. 136). Há ainda considerações sobre o

aumento da desigualdade social, a dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos e os problemas do excesso de informação.

Sobre os problemas gerados pelo desenvolvimento da tecnologia, os Parâmetros assumem o discurso de que “a educação pode contribuir para diminuir as diferenças e desigualdades, na medida em que acompanha os processos de mudança, oferecendo formação adequada às novas necessidades da vida moderna” (BRASIL, 1998, p. 138). De forma similar à ideia de que a Educação precisa combater a exclusão social, que aparece na apresentação deste documento, os PCN’s demandam que a Educação atue na contramão da ampliação das desigualdades, fazendo, novamente, com que ela resolva os problemas oriundos do progresso e do desenvolvimento econômico globais.

Nesse sentido, o parágrafo que introduz a discussão sobre a importância dos recursos tecnológicos na educação afirma:

O mundo vive um acelerado desenvolvimento, em que a tecnologia está presente direta ou indiretamente em atividades bastante comuns. A escola faz parte do mundo e para cumprir sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, participando dos processos de transformação e construção da realidade, deve estar aberta e incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas. Ao mesmo tempo em que é fundamental que a instituição escolar integre a cultura tecnológica extra-escolar de alunos e professores ao seu cotidiano, é necessário desenvolver nos alunos habilidades para utilizar os instrumentos de sua cultura [...] (BRASIL, 1998, pp. 138-139).

Segundo os Parâmetros, a escola precisa contribuir na transição dos processos de mudança que acontecem constantemente nas sociedades modernas. Fica evidente a proposta de reforma das antigas funções escolares trazida pelos Parâmetros de 1998. A instituição escolar assume uma nova função um pouco contraditória com suas atribuições originais, que concebiam a escola como instituição de transmissão dos saberes acumulados pela sociedade. Agora, de acordo com os PCN’s, as escolas devem não só transmitir saberes consagrados universalmente, como também agir enquanto instituição “porta-voz” das mudanças e transformações.

Ao mesmo tempo em que defende a necessidade de inserir a cultura tecnológica nas escolas, os Parâmetros esclarecem sabiamente que “a incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino” e “a simples presença de novas tecnologias não é, por si só,

garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações” (BRASIL, 1998, p. 140).

Os Parâmetros fazem uma listagem de recursos tecnológicos da época e suas potencialidades educacionais, como a TV, o videocassete, a câmera fotográfica, o rádio, o gravador etc. É importante lembrar que se trata de um documento da década de 1990, portanto, está-se tratando de recursos tecnológicos antigos e que alguns, inclusive, já caíram em desuso. Nesse trecho, o computador ocupa mais espaço, apesar de também conter informações desatualizadas. Porém, há atribuições específicas aos professores nos tópicos sobre os benefícios do computador na Educação:

Para que o professor possa propor boas situações de aprendizagem utilizando os computadores, é fundamental conhecer os *softwares* que pretende utilizar para problematizar conteúdos curriculares; por isso, cada *software* deve ser explorado pelos professores, com o objetivo de identificar as possibilidades de trabalho pedagógico (BRASIL, 1998, p. 151).

A exigência de conhecimento sobre o software, na verdade, se amplia a diversos outros instrumentos tecnológicos que ainda nem existiam na época deste documento. Os Parâmetros recomendam que os professores, além de suas ocupações tradicionais, e mais as novas atribuições listadas neste documento, ainda se preocupem em tomar conhecimento sobre instrumentos digitais para fazer uso apropriado deles em sala de aula.

O documento ainda faz uma série de recomendações sobre a forma com que os professores devem lidar com a tecnologia no contexto escolar:

Para garantir aprendizagens significativas, o professor precisa considerar a experiência prévia dos alunos em relação ao recurso tecnológico que será atualizado e ao conteúdo e questão; e organizar suas aulas em função do nível de competência dos alunos. [...] É fundamental que o professor tenha conhecimento sobre as possibilidades do recurso tecnológico, para poder utilizá-lo como instrumento de aprendizagem. [...] A participação em projetos de capacitação é necessária e condição para o sucesso de práticas pedagógicas que incorporem as tecnologias. A formação de professores é alicerce fundamental para a melhoria da qualidade do ensino. É preciso que o professor compreenda as transformações que estão ocorrendo no mundo e a necessidade da escola acompanhar esse processo. Também o perfil do professor vem sofrendo modificações (BRASIL, 1998, pp. 153-154).

O professor é convocado a assumir a responsabilidade por tornar a escola instituição “porta-voz” das mudanças e transformações decorrentes do progresso e

do desenvolvimento. Para isso, os Parâmetros destacam a necessidade dos cursos de capacitação para os professores, a fim de inseri-los nas transformações globais. Nesse sentido, se está diante de outra nova função docente: representante e porta-voz das mudanças e atualizações globais, isto é, cabe ao professor, segundo os PCN's, trazer as novidades especialmente do campo da tecnologia para os alunos e transformá-las em atividades de ensino para o desenvolvimento do aluno.

O meio para que o professor assuma esta função é bem explícito nos Parâmetros: cursos de capacitação e de formação. Assim, segundo os PCN's de 1998, o ensino de qualidade vem junto com o desenvolvimento da habilidade de trabalhar com tecnologias via cursos de formação para professores. Qualidade na educação está vinculada a presença de recursos tecnológicos bem utilizados nas escolas. Sobre o novo perfil docente, os Parâmetros entram em maiores detalhes:

É fundamental também que o professor esteja disposto a aprender sempre, não tendo medo de experimentar e errar enquanto aprende, que se coloque no papel de problematizador de conteúdos e atividades, em vez de continuar no papel de transmissor de conhecimentos, e que desenvolva sua capacidade reflexiva, autonomia e postura crítica e cooperativa, para realizar mudanças educacionais significativas e condizentes com as necessidades atuais (BRASIL, 1998, p. 155).

O perfil desejado do professor apresentado pelos Parâmetros deixa implícito o valor associado ao professor atual, fora das propostas de mudança e que é alvo desse tipo de documento. Neste trecho, por exemplo, é possível identificar que a imagem do professor é de um sujeito pouco disposto a aprender, com medo de novas experiências, sem competência para problematizar conteúdos e atividades e que só consegue transmitir os mesmos conteúdos ao longo de anos de trabalho.

Também é claro no documento o quanto os professores são, de fato, os sujeitos convocados para realizar as mudanças e a reforma na Educação. O uso dos termos “mudanças educacionais significativas e condizentes com as necessidades atuais” esclarece que não se trata de qualquer mudança, mas sim aquelas recomendadas por documentos internacionais e assim como os Parâmetros, sempre atreladas à atualidade, como a relação com a tecnologia.

7.8 Bibliografia: Quais são as Referências que Subsidiaram a Proposta do Documento?

Os dois autores que lideram em número de obras citadas são César Coll e Paulo Freire, ambos com sete citações. As obras de Paulo Freire e de César Coll usadas nos Parâmetros de 1998 são as mesmas obras do documento de 1997. Jean Piaget também continua ocupando o segundo lugar como autor mais citado na bibliografia, porém, em 1998, ele divide este título com uma autora que não aparecia nos PCN's de 1997: Marília Pontes Spósito. Enquanto Piaget e suas obras dão ênfase às teorias do desenvolvimento cognitivo, dentro de uma área muito mais da Psicologia, Spósito foca nas questões sobre a juventude em sua relação com a sociedade, conforme a lista de títulos de sua obra sugere. É muito provável que as contribuições de Spósito tenham se concentrado na 4ª parte do documento, parte exclusiva dos Parâmetros de 1998 – não havia em 1997 – e dedicado exclusivamente ao tema dos jovens e a sociedade.

As obras de Piaget também são as mesmas do documento de 1997. As referências de Marília Pontes Spósito na bibliografia de 1998 são:

- Aproximações em torno da produção do conhecimento sobre juventude e educação. Mimeo: 1997.

- A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec/ Edusp, 1993a.

- A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. In: Tempo Social. Rev. Social. USP, 5 (1-2): 161-178. São Paulo: 1993b.

- Indagações sobre a educação de jovens filhos de migrantes. Travessia, v. 5, n. 12. São Paulo: jan/abr /1992a.

- Jovens e educação: as novas dimensões da exclusão. Em aberto, ano 11. Brasília: out/ dez/ 1992b.

- O povo vai à escola: luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Hucitec/ Edusp, 1984.

Assim, se vê nos Parâmetros de 1998 uma tentativa de equilibrar as contribuições da Psicologia individual e cognitiva, com Piaget, e contribuições de caráter mais amplo, com aspectos sociais, econômicos e culturais de Spósito. Há um progresso neste sentido, pois relativiza um pouco as tendências psicologizantes e as incrementa com elementos mais amplos e complexos, como os jovens produtos e produtores do meio em que se inserem. É importante destacar que contribuições

como as de Spósito ainda se concentram somente em um capítulo mais isolado dentro dos Parâmetros, enquanto as contribuições de Piaget se espalham ao longo de todo documento. Isso mostra o quanto a leitura piagetiana sobre a Educação está muito mais arraigada e internalizada pelos Parâmetros do que as contribuições de cunho social e cultural.

Em terceiro lugar entre os autores mais citados há as contribuições de Anísio Teixeira, assim como nos Parâmetros de 1997 e com as mesmas obras, e François Dubet, autor que não apareceu antes. Ambos têm cinco obras citadas na bibliografia dos Parâmetros de 1998. Anísio Teixeira já aparece como terceiro autor mais citado nos Parâmetros de 1997. Sua reaparição de destaque no documento de 1998 reafirma o comprometimento dos PCN's com as contribuições do movimento escolanovista de 1930. Já Dubet é do campo da Sociologia, com pesquisas voltadas para a questão da Educação em relação com a juventude, os movimentos sociais, as discriminações e preconceitos. Assim como Spósito, Dubet aparece nos Parâmetros de 1998 para trazer mais questões sociológicas para a discussão e, nesse sentido, proporcionando mais equilíbrio em relação às contribuições do campo da Psicologia cognitiva.

As obras citadas de François Dubet nos PCN's de 1998 são:

- *Sociologie de l'expérience*. Paris, Sauil, 1994.
- *Les Lycéens*. Paris: Seuil, 1991.
- *La Galère: jeunes en survie*. Paris: Fayard, 1987a.
- *Conduites marginales de jeunes et classes sociales*. Revue Française de Sociologie, n. XXVIII, pp. 265-285. Paris, 1987b.
- DUBET, F. ; COUSIN, O. ; GUILLEMET, J. P. *Sociologie de l'expérience lycéenne*. Revue Française de Pédagogie, n. 94. Paris: 1991.

A análise bibliográfica dos Parâmetros de 1998 revela um esforço para incrementar o documento com contribuições do campo da Sociologia, mesclando um pouco mais, principalmente, com as contribuições oriundas das teorias psicogenéticas de Piaget. Apesar do aparente progresso, é possível identificar que persiste uma hierarquia que coloca as contribuições da Psicologia em um patamar mais elevado do que as demais. Isso ocorre porque há elementos de autores como Coll e Piaget ao longo de todo o texto dos Parâmetros, enquanto que os trechos

construídos a partir de fontes como Dubet e Spósito aparecem apenas em momentos específicos do documento, como o capítulo quatro.

Assim, por mais que seja importante reconhecer a importância dos PCN's considerarem também a Sociologia, os documentos de 1998 revelam também que as grandes influências e referências se mantêm, pois César Coll ainda é o autor mais citado, junto com Paulo Freire, e Piaget ainda é o segundo autor mais citado, agora junto com Spósito. A contradição em tentar conciliar contribuições de Paulo Freire com as propostas neoliberais de César Coll ainda se mantêm em 1998, mostrando o quanto estes dois autores, apesar de possuírem visões distintas sobre a Educação, são as maiores referências para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Talvez estas duas referências expliquem, em boa parte, algumas contradições que aparecem nos PCN's.

7.9. Síntese dos Principais Pontos da Análise do Documento

A leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 permitiu a identificação das seguintes atribuições aos professores:

1. Adequar o ensino à aprendizagem. Em outras palavras, o professor é responsável pela adaptação do ensino à capacidade de aprendizagem de cada aluno, que varia de acordo a idade, suas experiências educacionais anteriores, seus diferentes interesses e habilidades. Para isso, é necessário que os docentes conheçam bem seus alunos.

2. Acolher a diversidade. Esta atribuição aparece também nos PCN's de 1997, mas sob o mesmo critério de adaptar o ensino às necessidades do indivíduo. Já no documento de 1998, para os últimos anos do Ensino Fundamental, os Parâmetros dão ênfase à questão do acolhimento, inclusive relacionando o fracasso escolar com a “falta de disponibilidade ou de condições para considerar a diversidade dos alunos” por parte dos professores especialistas (BRASIL, 1998, p. 42).

3. Transformar os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais em ações didáticas. Os princípios são bem representados pelos chamados “temas transversais” dos Parâmetros (BRASIL, 1998, p. 65). Este tópico engloba também a

necessidade de realizar a adaptação curricular dos PCN's para seu uso em sala de aula considerando aspectos regionais, culturais e locais.

4. Selecionar e adaptar o conteúdo proposto pelos Parâmetros para compor o currículo escolar de cada instituição, reforçando a importância da construção de uma gestão democrática nas escolas, conforme fora ressaltado nos PCN's de 1997.

5. Criar e gerenciar espaços de trabalho nas escolas que sejam sugeridos pelos alunos. Trata-se de uma atribuição nova que só aparece nos PCN's de 1998, por se tratar de uma função específica para os professores especialistas dos últimos anos do Ensino Fundamental.

6. Professores como porta-vozes de mudanças e atualizações tecnológicas, dando ênfase ao seu uso pedagógico na sala de aula e familiarizando os alunos com estes novos instrumentos.

8 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM NÍVEL SUPERIOR DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (DCN'S): A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM DESTAQUE PARA IMPLEMENTAR AS REFORMAS CURRICULARES DA DÉCADA DE 1990?

8.1 Apresentação do Documento

O documento fornece elementos para compreender quais são suas atribuições, expectativas e objetivos dentro do cenário educacional brasileiro. Segundo o primeiro artigo, as DCN's (BRASIL, 2015) têm como finalidade atuar:

(...) definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como nos planejamentos, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015, 1º artigo, p. 2).

Nesse sentido, de acordo com o próprio documento, as Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada surgem por uma necessidade do governo federal de organizar e padronizar os cursos de formação de professores. Esta necessidade se relaciona com as discussões anteriores apresentadas neste trabalho de pesquisa, pois, como discutidos nos capítulos iniciais, há tempos a formação docente é apontada por especialistas como Mello (2004) como um dos gargalos para proporcionar a educação de qualidade no país, conforme mostram os indicadores e os dados apresentados nos PCN's (BRASIL, 1997; 1998). A melhora nos índices de jovens com acesso à escola – “questão-problema da Educação até a década de 1870/80 no país – e a permanência do fracasso escolar justificam a importância atribuída à qualidade na Educação, tornando-a o grande foco das políticas públicas na área.

Além desse aspecto, criou-se uma demanda que exige das políticas públicas um olhar mais atencioso para a questão da formação docente como forma de combate a má qualidade da Educação e, também, como modo de promover as reformas necessárias na Educação (MELLO, 2004). Em outros termos, as DCN's têm a intenção de organizar e fiscalizar a qualidade dos cursos de formação docente, adequando-os às demandas dos novos tempos e, principalmente, formando professores aptos para dar conta de promover as reformas curriculares propostas pela LDB (BRASIL, 1996) e pelos PCN's (BRASIL, 1997; 1998).

As DCN's surgem, portanto, a partir da ideia de que existem problemas nos atuais cursos, que inviabilizam a formação de professores capazes de promover as reformas educacionais pensadas e formuladas na década de 1990 e, por isso, há a necessidade de uma política pública que garanta padrões mínimos de qualidade para esta finalidade. Dentro de uma continuidade nas políticas educacionais dos anos de 1990, as Diretrizes (BRASIL, 2015) seguem a tendência das reformas educacionais atuando como documento oficial do MEC que assegura a concretização das propostas –entrando na especificidade da legislação sobre os cursos de formação de professores – garantindo condições mínimas para que os professores possam executar as diretrizes internacionais que chegam ao país por meio de propostas dos Parâmetros (BRASIL, 1997; 1998) e da LDB (BRASIL, 1996).

A centralidade destinada à questão da formação docente, dentro das propostas de reforma na Educação do país, justifica a necessidade de haver um documento especificamente voltado para o assunto dentro da análise deste trabalho. Como será que os professores são mencionados em um documento de referência para os cursos de formação? Que tipo de perfil docente está sendo delineado neste documento? Qual o papel dos professores de acordo com as DCN's? Estas são algumas perguntas que orientaram a leitura deste documento.

8.2. Breve Histórico: a ênfase na formação docente

Conforme discutidos nos capítulos sobre análise metodológica e critérios de pesquisa, a LDB de 1996 e os Parâmetros são os documentos de referência sobre a reforma educacional no país na década de 1990. Deste período em diante, isto é, após a entrada de uma “lei maior” sobre a Educação brasileira, com a LDB, e da

introdução de conceitos pedagógicos e didáticos sobre as reformas para os professores por meio dos PCN's (BRASIL, 1997; 1998), o MEC elabora uma série de documentos que entram em temas mais específicos e que buscam viabilizar as mudanças propostas no cenário educacional brasileiro. Aparecem documentos como “PCN em Ação” (BRASIL, 1999), “Educar na Diversidade” (BRASIL, 2006) “Guia de tecnologias educacionais” (BRASIL, 2013), entre outros, mas todos propondo mais aprofundamento em temas e assuntos já trazidos pelos PCN's ou pela LDB.

Há, portanto, uma leva de documentos oficiais que busca detalhar para professores, direção, alunos e comunidade escolar quais são as mudanças propostas e mostrar como atuar diante delas. Nesse sentido, pensando no objeto de pesquisa, que são os professores e suas atribuições, optou-se por buscar documentos oficiais que abordem o tema da formação docente. A escolha da DCN, um documento do MEC, isto é, de abrangência nacional, recente (BRASIL, 2015) e que se propõe a dar diretrizes para os cursos de formação docente, pareceu a melhor opção para contribuir com a análise e identificação de papéis e atribuições dos docentes dentro do contexto de propostas reformistas na Educação.

Chama a atenção o fato de um documento com este objetivo ter demorado tanto tempo para ser elaborado – apenas em 2015, quase 20 anos depois da LDB – considerando a centralidade do tema da formação dos professores nos discursos que defendem a necessidade das mudanças (MELLO, 2004). Uma hipótese é que a demora na elaboração das DCN's evidencie como é árdua a tarefa de aplicar diretrizes e leis gerais para todos os cursos de formação de professores no país, tamanha a quantidade e variedade destes cursos disponíveis no mercado. Independentemente disso, optou-se pela leitura e análise deste documento na íntegra para obter evidências temporalmente mais atuais sobre o perfil docente e sem perder o vínculo com as propostas de reforma da década de 1990.

O relatório do Parecer homologado das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica, documento base para esta parte do trabalho, traz o histórico do documento em detalhes, principalmente a respeito de seus autores, das comissões e das organizações políticas em torno da elaboração das DCN's.

O documento se insere historicamente na década de 1990, dando continuidade às propostas educacionais deste período, ao reafirmar diretrizes e determinações que foram lançadas pela LDB (BRASIL, 1996) e pelos Parâmetros

(BRASIL, 1997; 1998) como será mostrado na análise do documento. As próprias DCN's esclarecem que aparecem com “alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando as formas de gestão, e, conseqüentemente, as políticas públicas, particularmente, as políticas educacionais” (BRASIL, 2015, p. 5). As DCN's fazem parte de um contexto de reformas que atingem especialmente o campo da Educação no Brasil e no mundo dando ênfase à figura do professor como sujeito responsável por implementar as políticas das reformas educacionais dos anos 1990.

Para esta pesquisa, interessa saber que as DCN's são elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que atuou como “protagonista deste processo”, segundo o Parecer Homologado deste mesmo documento (BRASIL, 2015b, p. 2), durante os anos de 2012 a 2015. Esta Comissão ficou responsável por desenvolver estudos e propostas sobre a temática, definindo como horizonte “sua atuação a discussão e proposição de Diretrizes Nacionais” (BRASIL, 2015b, p. 1).

As DCN's são elaboradas durante o governo da presidente petista Dilma Rousseff, herdeira da Era Lula, que seria deposta quase um ano depois do documento ser aprovado, em agosto de 2016, dando lugar a seu vice, Michel Temer. Como fora abordado nos capítulos iniciais, o governo petista de Dilma Rousseff manteve boa parte das diretrizes sociais do governo anterior, como visto no segundo capítulo deste trabalho e, por este motivo, tratava-se de um período propício ao desenvolvimento de políticas educacionais que visassem melhorar a qualidade de Educação, apesar das turbulências políticas e econômicas que marcaram o governo Dilma Rousseff.

Contudo, é importante destacar, como faz o Parecer homologado sobre as DCN's (BRASIL, 2015b), que este último documento está em consonância com a legislação anterior sobre Educação – anterior até mesmo aos governos petistas de Lula – isto é, as DCN's não são elaboradas “do zero”, sem nenhum referencial anterior, pois há uma continuidade de políticas públicas no campo da Educação que deram origem ao documento. As DCN's têm suas raízes em documentos como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996).

As relações das DCN's com documentos e, conseqüentemente, com tendências anteriores não se restringem aos anos 2000. O documento homologado divulga os nomes de alguns sujeitos que atuaram diretamente na elaboração das DCN's e, também, nomes de autores cujos estudos serviram como base teórica.

Entre eles, chama a atenção o nome de José Carlos Libâneo, porque o pesquisador atuou como assessor nos PCN's de 1997 e é citado nas DCN's de 2015. A presença do mesmo pesquisador de referência – tanto no documento dos Parâmetros, da década de 1990, quanto na atualidade – comprovam a compreensão das DCN's como documento que dá continuidade às políticas de reforma na Educação iniciadas pelos Parâmetros (BRASIL, 1997; 1998) e pela LDB (BRASIL, 1996).

8.3 Análise do Documento: DCN's evidenciando continuidades e contradições sobre as atribuições docentes

Os artigos iniciais se dedicam a explicar conceitos importantes que orientam a leitura do documento como um todo. No segundo artigo, parágrafo segundo, há uma compreensão ampla sobre o que se entende pelo trabalho docente:

§ 2º No exercício da docência, a ação profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e o manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015a, 2º Art., 2º parágrafo).

Primeiramente, é possível identificar uma maior compreensão do que é o trabalho docente por parte das DCN's. O exercício da profissão docente não é entendido enquanto ação técnica apenas, sem reflexão, que aplica metodologias e/ou segue orientações de materiais didáticos. É reconhecido o caráter político, ético e até estético do trabalho do professor. Nesse sentido, o documento se mostra coerente com a ampliação do que se entende por Educação e aprendizagem, conforme analisado na LDB (BRASIL, 1996), abrangendo aspectos internos quanto externos à escola, sem se restringir somente a ela. Nota-se, portanto, que DCN's e LDB são documentos que compõem a mesma tendência educacional das reformas no país, portanto, é possível afirmar que as DCN's dão continuidade às propostas de 1990, seja no campo da aprendizagem, dos alunos e até dos professores.

Além do reconhecimento das diferentes dimensões do trabalho docente, as DCN's também explicitam o que se espera da formação docente, deixando claro que, além do domínio de metodologias e conteúdos, também é necessário que a

formação do professor dê conta de trabalhar com o campo das tecnologias e das inovações.

É evidente o estabelecimento da relação entre a formação docente e as novas tecnologias e inovações. O quinto artigo explicita o interesse do documento em tornar os professores sujeitos de referência à tecnologia e às inovações, ao afirmar que a formação docente deve assegurar aos egressos nos cursos:

(...) o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes (BRASIL, 2015a, 5º artigo, inciso VI).

Também no artigo 16 aparece a relação entre formação docente e inovações ao afirmar que há “necessidade [da formação do magistério] acompanhar a inovação e o desenvolvimento associado ao conhecimento, à ciência e à tecnologia” (BRASIL, 2015a, Art. 16, inciso II). Portanto, não há dúvidas de que as DCN’s demandam que professores assumam o papel de sujeitos de referência sobre inovações e tecnologias no campo da Educação, acompanhando transformações e inovações. Esta atribuição foi identificada anteriormente, ainda na década de 1990, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, em que havia um capítulo específico apenas para discorrer sobre inovações tecnológicas e o trabalho docente. Mais uma vez, prova-se que há relação de continuidade entre as DCN’s e as políticas públicas que propõem reformas no campo da Educação nos anos 1990.

Assim, revela-se um esforço das políticas públicas em Educação desde os anos finais da década de 1990, que se mantém em meados de 2015 no sentido de estabelecer uma relação entre as atribuições docentes, sua formação e as inovações tecnológicas. A persistência da temática mostra coerência e até sincronia entre governos ditos de oposição, afinal, os PCN’s são de 1998, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do PSDB, e as DCN’s são fruto do governo Dilma Rousseff, do PT. Portanto, é inegável que há uma convergência de interesses com relação às políticas públicas adotadas no campo da Educação, tanto por parte dos governos do PSDB quanto do PT, a fim de estreitar as relações entre escolas, professores e a tecnologia.

Tanto as políticas públicas do governo do PSDB quanto do governo do PT se mostram adeptas e favoráveis às determinações de cunho neoliberal, neotecnicista e neoconstrutivista na Educação previstas e aplicadas nos países subdesenvolvidos

por organismos internacionais como Banco Mundial, FMI e BIRD. Aparentemente, a opção pelo pacote neoliberal imposto por estas instituições é acolhida e reafirmada pelos grupos dirigentes no país, isto é, há um consenso quanto à adoção das propostas de reforma na Educação brasileira. Partidos progressistas e conservadores seguem, como um dos exemplos, as orientações internacionais do Banco Mundial de que é preciso incluir nos currículos o ensino das novas tecnologias e preparar o professor para fazê-lo, conforme visto nos capítulos iniciais. É mais uma confirmação de que as tendências neoliberais têm espaço nas políticas educacionais do país, tornando o Brasil, um país de grande importância econômica, um essencial parceiro na estratégia de formar sujeitos adequados às novas demandas da economia global.

Os artigos iniciais também se preocupam em explicitar o que se entende por Educação dentro da ideia e formação inicial e continuada para os professores:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas (...) a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar; visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 1º Por educação entende-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações de sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura (BRASIL, 2015a, 3º Artigo, parágrafo 1º).

Aparece nas DCN's uma compreensão ampla do que seja Educação, que não se restringe ao âmbito da escola ou da sala de aula e engloba a família, o trabalho, as organizações civis, a pesquisa e os movimentos sociais como ambientes em que ocorrem os processos formativos que formalizam o conceito de Educação. Como citado anteriormente, esta amplitude na compreensão do que seja a Educação já apareceu antes, na LDB de 1996, conforme visto no capítulo 4 deste trabalho. Nesse sentido, portanto, as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada do Magistério, de fato, dão continuidade a concepções e orientações presentes em documentos de referência da década de 1990, como a LDB. Está-se diante de um documento que especifica e trata dos detalhes das diretrizes que foram delineadas anteriormente, ainda na década de 1990, com LDB e PCN's. No caso, as DCN's são

as políticas públicas que entram em mais detalhes sobre a questão da formação docente.

Assim como outros documentos anteriormente analisados, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a LDB, as DCN's também asseguram um compromisso com a democracia, destacando a importância do reconhecimento e valorização das diversidades:

§ 5º São princípios da Formação Profissional do Magistério da Educação Básica:

I – a formação docente para todas as etapas e modalidades de educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade (...);

II – a formação de profissionais de magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015a, Art. 3º, parágrafo quinto, incisos I e II).

Apesar de 2015 estar mais distante do período da ditadura militar, se comparado aos documentos analisados anteriormente da década de 1990, as DCN's continuam a reafirmar e assegurar seu comprometimento com os valores democráticos, colocando-os enquanto princípios norteadores da formação de professores no país. Além disso, como aparece na LDB (BRASIL, 1996), o Estado é a instituição que garante o direito à promoção de cursos de formação para os docentes em todas as etapas de ensino. Há, então, um compromisso e uma preocupação do Estado em formar professores de acordo com os princípios do regime de governo democrático, provavelmente a fim de afastar possibilidades de se erguerem novos governos autoritários e com vistas a garantir a estabilidade governamental.

Ainda no terceiro artigo, no mesmo quinto parágrafo, aparece a segunda função docente:

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivências e atualização culturais (BRASIL, 2015a, 3º Art., parágrafo quinto, inciso XI).

Segundo as DCN's, os professores são formadores de cultura, função que não aparecia de forma tão explícita e assertiva até então. Trata-se de uma

vinculação do trabalho do professor com a cultura, o que afasta leituras e percepções de caráter tecnicistas sobre a função docente. Aparece a consideração dos professores como agentes formadores, isto é, sujeitos que participam ativamente do processo de formação dos alunos e que não atuam apenas como mediadores ou executores de políticas públicas. Há uma reafirmação do papel do professor enquanto protagonista ativo dos processos de ensino e aprendizagem pelo viés da cultura.

Esta concepção do professor enquanto parte estrutural do processo formativo do aluno é contraditória à forma com que o professor é abordado nos Parâmetros de 1997 e 1998, além de também não se relacionar com a concepção pedagógica construtivista adotada no documento da década de 1990. Apesar de não se reconhecerem com tal, os PCN's (BRASIL, 1997; 1998) assumem o papel de documento que orienta e guia o trabalho dos professores, isto é, na forma como foi construída sua escrita que foram analisadas nos capítulos anteriores, não se trata ser somente um material de fomento à reflexão. E neste documento importante, é essencial lembrar que o papel docente ficou reduzido ao professor executor de diretrizes e orientações. Além disso, adotando uma leitura da concepção pedagógica construtivista, os Parâmetros (BRASIL, 1997; 1998) atribuem ao professor e ao ensino um papel “coadjuvante” perante o aprendizado fruto da interação entre o aluno e o objeto de conhecimento (BRASIL, 1998, p. 37). Aparentemente, tem-se atribuições docentes conflitantes que podem indicar contradições entre diferentes percepções sobre qual seria a função e o papel dos professores dentro deste cenário de reformas na Educação.

A pesquisa identificou, portanto, uma contradição entre dois perfis de professores delineados pelas políticas públicas: de um lado, os PCN's da década de 1990 apresentando uma concepção engessada sobre os professores, que dá pouca autonomia para o trabalho docente e que o retira do protagonismo no processo de formação dos alunos, atribuindo-lhes o papel de mediadores ou ainda meros executores; por outro lado, as DCN's de 2015 manifestam o desejo por um perfil docente mais ativo, produtor de conhecimento, vinculado à cultura, que está em constante aprendizado e formação e que atuam enquanto principal referência para os alunos. O que este desencontro de expectativas perante o papel docente indica? Existem questionamentos e revisões sobre as atribuições docentes da década de 1990? E estas revisões já teriam sido incorporadas pelas políticas públicas? E qual

orientação deve ser seguida pelos cursos de formação docente e pelos próprios professores, afinal? Estas são algumas questões que ficam em aberto.

A teoria de Saviani (2013) sobre o processo de apropriação de propostas pedagógicas contra hegemônicas ou “de esquerda” dos anos de 1980 por parte dos neoliberais também ajuda a entender este cenário contraditório. A existência de distintas percepções sobre os professores e suas funções evidencia a estranha conciliação entre leituras em prol do neoliberalismo e da mercantilização da Educação e elementos oriundos das reflexões progressistas de Educação com Paulo Freire, Miguel Arroyo e outros que acabaram compondo parte do repertório de reformas dos anos 1990 até a atualidade. A presença do professor ativo das DCN's (BRASIL, 2015a), pesquisador e produtor do conhecimento, como parte do mesmo conjunto de documentos que também adotam o papel docente enquanto mediador e executor de políticas públicas, como fazem os PCN's (BRASIL, 1997 e 1998), aparece como prova das inúmeras contradições presentes dentro das propostas de reforma da Educação no Brasil.

O quinto artigo traz importantes atribuições docentes, além da relação com as transformações e atualizações tecnológicas já analisadas anteriormente:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente (...):

(...) II – à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; (BRASIL, 2015a, 5º Art., inciso II).

Para as DCN's, a pesquisa e a extensão são parte estrutural do papel docente. Em outros termos, professores são pesquisadores para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Magistério e, portanto, a formação docente deve estar relacionada à pesquisa e à extensão obrigatoriamente. Novamente as DCN's afastam o tecnicismo da função dos professores, atrelando-os à produção e à difusão do conhecimento, como parte indissociável do aperfeiçoamento da prática docente.

O terceiro papel docente identificado neste documento, de professores com pesquisadores, indica dois aspectos importantes: primeiro, de que há uma concepção do que é a docência e seu trabalho no campo da pesquisa e segundo, de

que existem aspectos que avançam sobre a percepção da formação e do trabalho docente nas DCN's se comparado aos documentos oficiais da década de 1990. Mais uma vez, conseguiu-se comprovar a teoria de Saviani (2013), pois, as DCN's mostram: o que se chama de neoliberalismo na Educação que apresenta elementos tanto de cunho progressista, como os professores enquanto pesquisadores, como aspectos conservadores e voltados para o mercado, como a necessária relação entre formação docente e as inovações tecnológicas. Se está diante de um documento que evidencia e comprova contradições importantes já identificadas por Saviani (2013).

Ainda nos parágrafos iniciais, reaparece um tema recorrente nos outros documentos analisados neste trabalho: a gestão democrática e o papel dos professores nesta questão:

Art. 7º O (A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informação e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, (...) fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

X – participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (...)

Art. 10 (...) Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino (...) (BRASIL, 2015a, 7º, inciso X e 10 Art.).

A quarta função docente, de acordo com o documento, é a de professores como gestores de ensino. A gestão democrática e a importância dos professores neste processo são informações que aparecem em todos os documentos analisados nesta pesquisa até então: na LDB de 1996, nos Parâmetros de 1997 e de 1998 e, agora, nas DCN's de 2015. Portanto, é possível afirmar que há uma preocupação desde a década de 1990 e que persiste nas políticas públicas mais recentes em Educação a respeito da participação docente na gestão democrática das escolas. A reafirmação da importância dos professores na gestão escolar possibilita deduzir que houve uma valorização do olhar do professor diante das questões escolares e que persiste deste o início das propostas de reforma, na década de 1990, até a atualidade. Nesse sentido, é inegável os avanços quanto às perspectivas restritivas e tecnicistas do professor, pois ele passa a ser considerado sujeito ativo e reflexivo

que contribui com a organização das instituições e não restringe seu trabalho à sala de aula.

Apesar das importantes considerações sobre a função docente, cabe lembrar o quanto a exigência de uma participação dos professores na gestão escolar impacta em suas condições de trabalho. Em outras palavras, retomando a questão levantada durante a análise da LDB (BRASIL, 1996) no capítulo IV, a participação dos professores nas gestões escolares também contribui para compor o quadro de ampliação de demandas aos docentes sem, contudo, garantir melhora nas condições de trabalho. É preciso cuidar para que o aumento de demanda seja acompanhado do aumento de qualidade de trabalho equivalente, algo não garantido nos documentos analisados até aqui, o que significa que predomina a proposta de atribuir mais papéis aos professores sem alterar jornada de trabalho, condições de contratação ou de pagamento.

Porém, a situação parece ser um pouco diferente nas DCN's. Alguns incisos e parágrafos sugerem alterações na estrutura de trabalho dos professores, como:

Art. 11 A formação inicial requer projeto com identidade própria de cursos de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:

(...) VI – organização institucional para a formação dos formadores, **incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;**

(...) Art. 18 Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica (...);

§ 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, dentre outros, **a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino** e dedicação de 1/3 (um terço) de carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes do magistério (...). (BRASIL, 2015a, Art. 11, inciso VI e Art. 18, parágrafo 3º, grifos nossos.)

Há uma preocupação em nível da prática sobre como promover a valorização docente por parte das DCN's, o que a diferencia dos demais documentos. É provável que a especificidade prática sobre como seria a valorização do professor apareça somente neste documento, por entendê-lo como desdobramento e continuidade prático, detalhado e específico de diretrizes traçadas e divulgadas

anteriormente, na década de 1990, principalmente com a LDB (BRASIL, 1996) e os PCN's (BRASIL, 1997; 1998). Dentro de um longo planejamento e estruturação de reformas educacionais, as DCN's (BRASIL, 2015a) entram como documento que aborda, com maior profundidade e praticidade, questões sobre a formação docente, tema tão destacado por educadoras renomadas como Mello (2004). Os trechos destacados comprovam a exigência por algumas mudanças na estrutura de trabalho dos professores, como a dedicação exclusiva em uma instituição e o plano de carreira, por exemplo. A valorização dos professores é exigida pelo documento e este ainda entra em detalhes sobre o que consiste, exatamente, esta valorização.

Outro aspecto positivo presente nas DCN's é o modo com que o documento se refere ao professor:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida (...).

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

(...) III – o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço de tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; (BRASIL, 2015a, Art. 16, parágrafo único, inciso III).

A referência ao professor enquanto protagonista dentro do processo de ensino e aprendizagem não aparece nos documentos anteriores. Destoando ainda mais do perfil docente identificado nos PCN's (BRASIL, 1997; 1998), as DCN's reconhecem o professor enquanto protagonista do processo formativo e ainda defendem o respeito a este papel diante das propostas de formação continuada, ou seja, nenhum programa de formação continuada deve desconsiderar o protagonismo docente no momento de propor a reflexão de suas práticas. Neste sentido, concordando com Freire (1997) em sua visão sobre os alunos, o documento não compreende, no caso, o professor enquanto sujeito “vazio” e pronto para “receber” e “aceitar” passivamente determinações e orientações. Os professores são considerados, em sua dimensão mais ampla e complexa, como sujeitos históricos formadores e formados pela sociedade e que, portanto, carregam seu histórico enquanto protagonistas em sala de aula.

Apesar de importantes rupturas e contradições com documentos anteriores, as DCN's apresentam também continuidades e questionamentos que comprometem o objetivo de melhorar e qualificar o docente. Uma questão que permanece, por exemplo, é a não obrigatoriedade dos cursos de formação presenciais:

Art. 9º. Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

I – cursos de graduação de licenciatura;

II – cursos de formação pedagógica para graduandos não licenciados;

III – cursos de segunda licenciatura.

(...) § 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, como elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural. (BRASIL, 2015a, 9º Art., incisos I, II e III, parágrafo 3º).

As DCN's mantêm a orientação da LDB (BRASIL, 1996, Art. 62) e continua a afirmar que os cursos de formação inicial para professores são apenas preferencialmente presenciais, mas, sem obrigatoriedade. Em outras palavras, o uso do termo “preferencial” permite que muitos professores se formem apenas via cursos à distância, os EaD's, da mesma forma que fora discutido no capítulo 4 deste estudo sobre a LDB (BRASIL, 1996). Fica evidente que de 1996 até 2015 não houve avanços nas discussões sobre a importância dos cursos presenciais para os professores, permitindo que a oferta de cursos à distância continue a crescer e o curso de pedagogia continue sendo um dos mais procurados na modalidade EaD, conforme dados da Revista Exame (2020)⁶.

Outra questão problemática aparece nos artigos finais das DCN's:

Art. 21 Sobre as formas de organização e gestão da educação básica, incluindo as orientações curriculares, os entes federados e respectivos sistemas de ensino, redes e instituições educativas deverão garantir adequada relação numérica professor/educando, levando em consideração as características dos educandos, dos espaços físicos, das etapas e modalidades da educação e do projeto pedagógico e curricular (BRASIL, 2015a, Art. 21).

O fato de documentos como as DCN's, que são específicos e detalhados sobre determinado tema, não exigirem condições mínimas para instituições formadoras de professores funcionarem, como a relação de alunos por professores,

⁶ Revista Exame. Os cursos a distância no Brasil que mais ganham alunos. Disponível em: Fonte: <<https://exame.com/carreira/os-cursos-superiores-a-distancia-que-mais-ganham-alunos-no-brasil/>> Acesso em: 24 jul. 2020.

por exemplo, compromete a qualidade dos cursos de formação. Afinal, qual seria a adequada relação numérica entre professores e educandos? Ainda mais tendo que ser levadas em consideração as questões como características do espaço físico, dos educandos e outros. A flexibilidade de condições acaba por mascarar uma situação de sucateamento das condições de trabalho do professor e de aprendizado, uma vez que cada instituição irá, portanto, considerar adequado o que for viável dentro de seu quadro de condições, que não é necessariamente o que é melhor para o ensino e o aprendizado.

8.4. Síntese dos Principais Pontos do Documento

O documento que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para Formação Continuada (DCN's) dá continuidade às diretrizes educacionais traçadas por documentos que propõem a reforma da Educação no Brasil, como os PCN's (BRASIL, 1997; 1998) e a LDB (BRASIL, 1996). A mistura de novas interpretações, que rompem a visão tecnicista e reducionista do trabalho docente – como o professor enquanto sujeito protagonista do processo de ensino e produtor do conhecimento – se mesclam com continuidades a respeito, por exemplo, do professor como gestor escolar ou, ainda, sobre a necessidade de vínculo entre a formação docente e as inovações tecnológicas.

Nesse sentido, as DCN's ajudam a confirmar a teoria de Saviani (2013) de que propostas neoconstrutivistas e neotecnicistas de reforma educacional se constituem tanto por apropriações do campo das “pedagogias de esquerda” quanto de ideias conservadoras e mercantilistas sobre Educação. Além disso, o documento em si elege quatro atribuições aos professores, que são:

1. Sujeitos de referência sobre inovações e tecnologias no campo da Educação, com a necessidade de acompanhar transformações e inovações associadas ao conhecimento, à tecnologia e à ciência.

2. Agentes formativos de cultura, sendo necessária dedicação para que professores se atualizem e se dediquem a vivências e atualizações culturais.

3. Pesquisadores, com função de produzir e difundir conhecimento científico e sendo a pesquisa e a extensão parte da formação inicial e continuada docente.

4. Gestores de ensino, com atuação e participação na organização e na gestão de sistemas de educação básica.

São atribuições que trazem perspectivas progressistas ao perfil docente, especialmente com a correlação entre função docente e a pesquisa e a cultura, além de afirmação do professor como protagonista dos processos de ensino e aprendizagem. A atribuição do trabalho docente ao campo da pesquisa e da cultura aparece como importante contribuição no sentido de distanciar leituras e análises tecnicistas, robóticas e irreflexivas da Educação.

As DCN's mantêm tendências e diretrizes que aparecem nos documentos da década de 1990, apesar de haverem mudanças nos partidos que compõem o governo federal neste meio tempo, o que evidencia o quanto existe um projeto de Educação que está acima de qualquer oposição política no Brasil.

Há, portanto, um consenso quanto aos rumos educacionais do país, e este consenso segue o sentido das orientações dos organismos internacionais como Banco Mundial e BIRD. Parece que não há, no cenário das políticas públicas, discordâncias ou espaços para perspectivas contra hegemônicas.

9 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS DIFERENTES VERSÕES: PERFIS DO PROFESSOR EM DISCUSSÃO

9.1 Apresentação do Documento

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento gestado com fundamento na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996) como uma proposta de reforma curricular, que tem como finalidade aprimorar a qualidade da Educação no país, juntamente com outros documentos como o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Nesse sentido, a finalidade da Base, de acordo com a segunda versão, é “orientar sistemas na elaboração de suas propostas curriculares” (BRASIL, 2016, p. 24). Se recorreu à explicação sobre a finalidade do documento em sua segunda versão por não aparecer de forma explícita menções a este assunto na primeira versão, de 2015. Segundo a versão final da BNCC (BRASIL, 2018), o documento apresenta “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todo

aluno deve desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

As informações sobre a Base Nacional Comum Curricular foram extraídas do próprio documento em suas diferentes versões, principalmente da segunda versão, de 2016, que se preocupa em apresentar quais são os objetivos e um pouco do histórico da construção da BNCC.

Dessa forma, a BNCC se propõe a tornar-se uma referência nacional curricular para a formação dos currículos escolares, contribuindo para realizar o alinhamento de políticas e ações nos âmbitos federal, estadual e municipal. A ideia, segundo o próprio documento, é “superar a fragmentação das políticas educacionais” e garantir um “regime de colaboração entre as três esferas do governo” (BRASIL, 2018, p. 8). Para os fins desta pesquisa são analisados neste capítulo somente a Introdução de cada versão da Base Nacional Curricular Nacional.

9.2 Breve Histórico: a consolidação da desejada Base Nacional Comum Curricular

O governo federal se compromete com o aprimoramento da qualidade na Educação desde meados dos anos 1990 e, para alcançar este objetivo, há algum tempo persiste a ideia de que a qualidade escolar exige a elaboração de uma referência curricular nacional. Não há dúvidas de que uma base curricular tem tudo para contribuir com o aprimoramento da Educação no país, contudo, seria o único fator determinante? O artigo de Galian e Silva (2019) mostra uma importante ressalva sobre os pressupostos teóricos em torno da criação da Base, especialmente se tratando sobre a suposta restrição do entendimento de qualidade na Educação como “sinônimo de aprendizagens desenvolvidas pelos alunos – e expressas nos resultados de avaliações” (GALIAN; SILVA, 2019, p. 522). Segundo Galian e Silva (2019, p. 520), a demanda pela referência curricular, apenas, contribui com a “cultura da avaliação”, que valoriza aspectos “visíveis e mensuráveis” e desconsidera a necessidade de outras políticas como garantia ao desenvolvimento educacional no país, como a valorização do trabalho docente e as estruturas das

escolas, por exemplo. Trata-se, em outros termos, do perigo de “se agarrar” somente a BNCC, como se ela fosse a única alteração necessária no cenário educacional para proporcionar a tão sonhada Educação de qualidade no país. Este tema segue debatido mais à frente ainda neste capítulo, mas, por ora, interessa compreender o contexto em que a BNCC surge e quais são os principais conflitos em torno de sua função.

Historicamente, a Base dá continuidade às orientações traçadas para a Educação na década de 1990, concretizadas principalmente com documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e chegando no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) durante o governo de Dilma Rousseff.

De acordo com informações presentes no site do Ministério da Educação⁷ (MEC) após contribuições vindas principalmente das Conferências Nacionais da Educação (CONAE) de 2010 e 2014, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular foi disponibilizada para consulta pública em 2015, durante o governo de Dilma Rousseff. Após consultas e mobilizações de escolas, professores e pesquisadores por todo o país, em 2016, o governo federal lança a segunda versão do BNCC. Nesse ano, segundo informações disponibilizadas no site do MEC, acontecem 27 Seminários Estaduais promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. Após estes estudos com assessores, pesquisadores, consultas públicas, participações em comitês e conferências, especialmente contando com a participação do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2018, no governo de Michel Temer do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o MEC lança a versão final da BNCC.

É evidente, portanto, que a Base apresenta um histórico significativo, que atravessa divergências políticas e partidárias e, com isso, não permite leituras restritas, anti-históricas, que limitem o documento apenas a sua própria existência. A Base é uma demanda histórica que foi gestada ao longo de diferentes governos e deve ser interpretada como produto de diferentes sujeitos e momentos históricos.

⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Histórico. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>> Acesso em: 26 mar. 2020.

Trata-se de um documento complexo, fruto de um jogo de forças que aparece, inclusive, em suas diferentes versões.

Assim, interessa para esta pesquisa investigar quais funções e atribuições cabem aos professores dentro deste jogo de forças contido em suas versões e, especialmente, em sua versão homologada. De que forma é definido o papel do professor diante de uma referência curricular como a BNCC? Quais são as atribuições docentes presentes nestes documentos? Há diferenças ou semelhanças nas funções docentes de uma versão para a outra? Existem relações quanto ao papel docente na Base e nos documentos analisados anteriormente neste trabalho? A BNCC é um documento que, assim como as DCN's, dá continuidade às propostas educacionais traçadas ainda na década de 1990?

Para responder a estas questões dentro de um documento grande e abrangente como a BNCC, decidiu-se pela leitura dos capítulos de Introdução, apenas, assumindo que estes é que irão fornecer as premissas necessárias para identificar de que forma o docente é tratado nos documentos e quais são suas atribuições. A Base entra em detalhes sobre os conteúdos curriculares de cada disciplina e, provavelmente, estes temas mais técnicos e específicos, não fornecem tanto elementos para pensar sobre a figura dos professores, em si, quanto os textos iniciais da BNCC em suas diferentes versões. Os textos introdutórios é que abordam percepções e aspectos pedagógicos pelos quais o documento se baseia, de forma mais abrangente.

9.3 Princípios Orientadores, Currículo em Ação e as Atribuições Docentes da BNCC: valorização das competências

As duas primeiras versões da BNCC começam, após as apresentações e o histórico do documento, já discutidos no tópico anterior, com princípios orientadores da Base. De início, fica evidente o quanto a BNCC de 2015 e a de 2016, as duas primeiras versões, dão ênfase à formação humana integral, destacando como objetivos centrais, para serem desenvolvidos ao longo da vida escolar, questões ligadas ao convívio em sociedade, a relação e o cuidado com o outro, as vivências individuais e coletivas, o desenvolvimento de critérios e procedimentos, a identificação de potencialidades, entre outros. A proposta é que estes elementos

orientem a Educação Básica visando a “construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas” (BRASIL, 2016, p. 33).

Nesse sentido, as duas primeiras versões da Base mostram sintonia e até continuidade com princípios que aparecem em documentos anteriores, especialmente a LDB (BRASIL, 1996). Esta última rompe com a perspectiva de que Educação se restringe aos muros da escola e amplia o leque do que é educar e o que compõe este processo formativo ao colocar a família, os movimentos sociais, o trabalho, as convivências e as manifestações culturais como elementos que influenciam no aprendizado e na Educação dos sujeitos (BRASIL, 1996, 1º Art.). A Base estreita os laços entre Educação e sociedade, colocando como objetivo principal de um documento de referência curricular o comprometimento com uma sociedade mais justa e, ainda, se preocupando com a formação voltada para o convívio em sociedade. A ampliação do horizonte educacional introduzida, principalmente pela LDB, parece que continua a ganhar espaços nas políticas públicas mais recentes em Educação.

A versão final da BNCC também mantém as relações entre Educação e sociedade, mas adota o discurso de combate às discriminações e preconceitos em partes, dando mais destaque para a necessidade de transformação da sociedade por meio das “competências gerais” (BRASIL, 2018, p. 8), que, segundo o documento, asseguram o direito de aprendizagem e desenvolvimento.

O conceito de “competência” obtém realce na BNCC de 2018, que define este termo como:

(...) mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Os princípios orientadores das primeiras versões, que abordavam em detalhes os princípios éticos, políticos e estéticos, agora dão lugar às “competências gerais da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 9), ou seja, os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores são voltados para a vida cotidiana. A relação do termo com o viés prático é claro. A opção pelo termo na versão final da BNCC revela o quanto o documento e seu contexto valorizam a relação dos conteúdos escolares com a ideia de cidadania e o mundo do trabalho.

A opção pelo uso do termo “competência” evidencia fragilidades e/ou intencionalidades delicadas e preocupantes, segundo artigo de Galian e Silva (2019). Como fora apontado anteriormente, há o atrelamento do ensino à ideia de instrumentalização, isto é, predomina uma “visão utilitarista do currículo, voltado, principalmente, ao ‘saber fazer’” (GALIAN; SILVA, 2019, p. 524). O conhecimento deixa de ter centralidade no processo educacional e passa a ser somente um instrumento para que o aluno adquira as tais competências e habilidades. Nas palavras de Crahay (2006, p. 98 apud GALIAN; SILVA, 2019, p. 525), “a cognição é subordinada à ação” e “ser competente, nesta perspectiva, se refere a algo que é da ordem do ‘saber mobilizar’”.

Ainda no artigo de Galian e Silva (2019) aparece uma questão essencial trazida por Sacristán (2011, p. 8 apud GALIAN; SILVA, 2019, p. 525): “A que mundo nos leva essa forma de educar por competências?”. Para os autores, a Base apresenta ~~de artigo há~~ um movimento claro no sentido de atender demandas advindas do campo econômico e empresarial, assim como apontam Saviani (2013) e outros autores (GENTILI, 2005; APPLE, 2006 etc.). Assim, de acordo com as reflexões trazidas, e em comparação com as versões anteriores da Base, houve uma mudança de sentido educacional, com a opção pela lógica das competências para embasar a introdução do documento. O mundo ao qual se está sendo levado por propostas como a que se vê na BNCC de 2018 é o mundo neoliberal, discutido em maiores detalhes nos capítulos iniciais deste trabalho.

As competências gerais exigidas pela Base de 2018 mostram tendências também sobre o perfil docente desejado. Galian e Silva (2019, p. 521) lembram muito bem que “a qualidade da educação é condicionada por aquilo que se espera socialmente da escola – e essa definição varia no tempo e no espaço” e o mesmo vale para os professores: a avaliação sobre a qualidade do trabalho exercido pelos docentes se relaciona diretamente com a expectativa social que se tem do cargo. Portanto, documentos como BNCC, PCN’s e LDB ajudam a moldar qual é este “perfil docente socialmente desejado”, termo elaborado por esta pesquisadora, situando-o no tempo e no espaço no qual tais documentos estão inseridos. Por isso a importância de analisar documentos de referência para políticas públicas que se propõem a reformar a Educação para começar a compreender qual o atual perfil docente desejado.

Ao defender como competência da Educação Básica “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade” (BRASIL, 2018, p. 9), pressupõe-se que educadores de qualidade, com boa formação, devam saber sobre conhecimentos dos campos citados, inclusive o digital, e aqueles que não tiverem familiaridade com o tema podem estar defasados. Aparece também na BNCC “Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital” (BRASIL, 2018, p. 9) como competência da Educação Básica, afirmando, portanto, que os educadores precisarão recorrer a toda essa variedade de linguagens listadas no processo de ensino e aprendizagem. Mais uma vez, evidencia-se a subordinação do campo do saber à ideia do “saber fazer” também no quadro de expectativas sobre a profissão docente, como um desdobramento das expectativas sobre a própria Educação.

Algumas competências supracitadas enfatizam o quanto o tema da tecnologia e dos meios digitais está presente nos princípios da BNCC de 2018. De fato, há uma competência dedicada ao tema:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

A relação entre as tecnologias e o papel docente fica mais evidente na Base de 2018 quando esta aborda o tema do “currículo em ação”, que apresenta “decisões que vão adequar as propostas da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características do aluno” (BRASIL, 2018, p. 16). Esta adequação das propostas curriculares para a realidade da sala de aula e com as devidas adaptações é considerada uma função docente por parte de documentos analisados anteriormente, como os PCN’s (BRASIL, 1998, p. 20) e (BRASIL, 1997, p. 37). Assim, pressupondo que os PCN’s e a Base são documentos que partilham dos mesmos princípios e leituras sobre a Educação, como já foi apontado anteriormente neste trabalho; é possível compreender, portanto, que todas as sugestões sobre o “currículo em ação” podem ser lidas como uma lista de atribuições aos professores.

Aparece entre as sugestões de decisões para a materialização do “currículo em ação” da Base:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2018, p. 16).

Assim, tem-se a primeira função docente apontada pela introdução da BNCC de 2018: professores como responsáveis pela concretização dos conteúdos escolares propostos pelo currículo da Base. Compreende-se que é atribuição do professor colocar o currículo em prática, configurando o “currículo em ação”. São, justamente, nestas propostas que a questão da tecnologia e dos meios digitais aparece fortemente. Dentre as recomendações para o currículo em ação, tem-se uma estritamente relacionada com a tecnologia: “Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender” (BRASIL, 2018, p. 17)

Se cabe ao docente concretizar o “currículo em ação”, também cabe a ele, portanto, utilizar recursos didáticos e tecnológicos em seu processo de ensino. A tecnologia aparece como instrumento pedagógico básico, criando a premissa de que os professores devem ser usuários e, também, “porta-vozes” de recursos tecnológicos para o ensino (BRASIL, 2015, p. 6). É explícita a necessidade de os professores relacionarem seu trabalho pedagógico com a tecnologia, de acordo com a BNCC de 2018 e com outros documentos analisados anteriormente como as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015) e os Parâmetros de 1998 (BRASIL, 1998). Exige-se dos professores domínio sobre recursos tecnológicos e competência para usá-los em sala de aula.

Não há dúvida de que o meio digital e as tecnologias são conteúdos importantes e que devem estar presentes no ambiente escolar e, portanto, no cotidiano e na formação dos professores. Agora, também é relevante refletir o quanto esta proposta é possível dentro de um cenário educacional carente de elementos básicos como infraestrutura e políticas de valorização da carreira docente. Existem riscos no excesso de propostas irrealizáveis e distantes da realidade escolar. Primeiro, segundo Sacristán (2011, pp. 8-9 apud GALIAN; SILVA, 2019, p. 519), “expectativas irrealizáveis” demandam que os divulgadores destas propostas se tornem técnicos, que são “necessários para desenvolver algo que,

somente eles, parecem entender, porque são os inventores” e que legitimam “políticas carentes de conteúdo (...), preenchendo este vazio com tecnicismo”. Em outros termos Sacristán (2011) aponta para o perigo do processo de tecnicismo invadir as relações pedagógicas por conta da falta de conteúdos nas políticas públicas que se relacionam com o cotidiano e as verdadeiras demandas da Escola. Pensando no campo da formação docente, trata-se de um perigo real e que, provavelmente, já esteja em voga.

O segundo risco no excesso de expectativas irrealizáveis se relaciona com a própria percepção social sobre a qualidade do trabalho docente. Galian e Silva (2019, p. 522) afirmam que, na BNCC de 2018, “a qualidade da educação [é entendida] como sinônimo das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos – expressas nos resultados das avaliações”. A mesma percepção se estende aos professores: a qualidade do trabalho deles é medida de acordo com a quantidade de “aprendizagens visíveis” (GALIAN; SILVA, 2019, p. 520) ou competências que o professor consegue fazer os alunos desenvolverem. Além do aspecto restritivo de compreender o processo de aprendizagem – como sendo somente a aquisição de competências, ignorando processos de apropriação e transformações e considerando a percepção utilitarista do conhecimento – ainda surge o problema da impossibilidade do professor assumir somente esta função e conseguir desenvolver todas as habilidades e competências desejadas pela BNCC de 2018.

Como já visto nas análises de documentos anteriores, o leque de expectativas e de funções docentes têm se ampliado nos últimos anos, o que mostra um lado positivo por conta da ampliação da ideia do que sejam os processos educativos, mas, também, possui um lado cruel pela inviabilidade dos professores, nas atuais condições, terem condições de assumir todas as responsabilidades atribuídas a eles. Este quadro de aumento da expectativa social sobre o trabalho docente, a entrada da percepção de competência do ensino, aliada à conservação das mesmas condições precárias de trabalho, configura a produção do fracasso docente. Isto é, não há como os professores assumirem todos os papéis e conseguirem executar todas as funções a eles designadas pelas políticas públicas. Eles não conseguem cumprir com a expectativa social criada sobre o seu trabalho e, assim, tendem a ser avaliados negativamente pelo seu trabalho.

Ainda na análise sobre o currículo em ação da Base em sua versão final de 2018, ela também exige do professor a tarefa de:

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BRASIL, 2018, p. 17).

Corroborando com a premissa de que a Base dá continuidade aos princípios de reforma presentes na LDB (BRASIL, 1996), nos PCN's (BRASIL, 1997; 1998) e nas DCN's (BRASIL, 2015), a BNCC, em todas as suas versões, se soma aos documentos analisados anteriormente na exigência de que os professores adaptem seus métodos de ensino para atender a uma maior diversidade de alunos, acolhendo grupos distintos de alunos e cuidando para proporcionar um ensino adequado às suas necessidades individuais considerando, como aparece nos Parâmetros de 1997, diferentes habilidades, interesses, histórias e conhecimentos prévios desses alunos (BRASIL, 1997, p. 48).

A ideia de atender a todos os alunos e proporcionar um ensino adaptado às suas necessidades parte do discurso em defesa da inclusão. Todos os documentos analisados neste trabalho valorizam a ideia da educação inclusiva, aparecendo na introdução da BNCC de 2016 uma ênfase especial ao sentido de inclusão que ultrapassa a questão física, motora ou cognitiva e aborda a inclusão social e sua relação com as demandas de movimentos sociais:

(...) para que a inclusão social se efetive, é fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas de grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple, nas políticas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações (BRASIL, 2006, p. 27).

A LDB (BRASIL, 1996) oficializa determinações em defesa de grupos socialmente excluídos, como os povos indígenas e os afro-brasileiros, com a obrigatoriedade do ensino de história e cultura desses povos, evidenciando o alinhamento entre a Base e os documentos analisados da década de 1990 e suas atualizações. É curioso notar que o tema da inclusão social desaparece da Introdução da versão final da BNCC, de 2018.

Independentemente do grupo que compõe o governo federal, a LDB de 1996, os Parâmetros de 1997 e 1998 e a Introdução da BNCC de 2018 concordam quanto a importância do ensino mais individualizado e voltado à valorização das diferenças entre os alunos, mas, contudo, sem se preocupar ou mostrar caminhos sobre a

viabilidade prática desta demanda. Conforme o que foi visto em Patto (2015) é difícil imaginar como os professores, que já na década de 1990 sofriam por não conseguirem proporcionar um ensino de qualidade sem esta exigência, irão se ajustar a esta nova demanda de ensino individualizado e adaptado às características dos alunos. Ressalta-se que, em momento algum, nos documentos analisados neste trabalho existem propostas concretas de mudanças estruturas nas condições de trabalho dos professores.

Além da Base solicitar aos professores que variem suas estratégias didáticas e metodológicas, aparece também nas propostas de currículo em ação o pedido de “conceber e colocar em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos” (BRASIL, 2018, p. 17). Em outros trechos na Base de 2018, também aparece que:

(...) a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo a sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 15).

A BNCC não escapa da tendência de relacionar o trabalho docente com a necessidade de atribuir sentido e funcionalidade aos conteúdos escolares, evidenciando mais uma vez o viés prático ao qual o processo de ensino e aprendizagem vem se sujeitando. Galian e Silva (2019, pp. 524-525) denunciam a tendência utilitarista de currículo adotada pela Base de 2018, voltada ao “saber fazer” ou “saber mobilizar” e, necessariamente, vinculada às necessidades do cotidiano. Os autores alertam para o perigo de “reduzir a educação ao ensino” e tornar as “competências como ‘centro do processo educacional’, na medida em que essa noção se articula com demandas advindas do campo econômico e tende a um empobrecimento do currículo” (GALIAN; SILVA, 2019, p. 527).

Por fim, o currículo em ação exige que os professores estejam inseridos no processo de aprendizagem contínua, afirmando que existe a necessidade de:

Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 17).

Não se pode esquecer o quão importante é a garantia e o cuidado com a formação dos professores e de sua formação continuada, especialmente em documento de referência nacional como a BNCC. O cuidado com a formação dos professores é uma marca constante na análise dos documentos até então. Só é preciso atenção com a credibilidade, talvez excessiva, para com os materiais e conteúdos, isto é, é importante questionar se somente mudanças nos currículos e produção de matérias de orientação para alunos e professores serão mudanças suficientes para proporcionar a melhoria na qualidade da Educação, tão ansiada por diferentes governos. Galian e Silva (2019, p. 512) chamam a atenção para o tema currículo ter adquirido importância e certa “centralidade na literatura contemporânea”, mas, advertem para o tema não ser entendido como a totalidade da Educação, pois, é preciso cuidar dos excessos de credibilidade nas reformas curriculares, como se elas, sozinhas, fossem mudanças suficientemente grandes para alterar todo o cenário educacional do país. Existem outros fatores que interferem no cenário educacional que vão desde a necessidade de outras políticas públicas serem executadas em conjunto com as reformas curriculares (como uma política de valorização docente, por exemplo), como também a consideração pelo modo com que as propostas educacionais são pensadas, apropriadas e concretizadas dentro do contexto social, do espaço escolar e a partir da leitura dos sujeitos que compõem o cenário educacional.

Todas as funções docentes explicadas até agora foram identificadas nos capítulos introdutórios da BNCC de 2018, a versão final. A Introdução das versões anteriores da Base pouco são mais curtas e pouco se referem aos professores e suas funções. Somente a Introdução da segunda versão da Base, a de 2016, chega a explicitar uma função docente:

(...) o desafio das secretarias ou instituições responsáveis pela educação, em cada município e estado, é buscar criar espaços e momentos de reflexão e de elaboração, a partir das práticas dos professores e das professoras. Tanto no plano das práticas individuais, como coletivas, é necessário que os educadores se vejam e sejam vistos como intelectuais que constroem o pensamento crítico sobre os diferentes campos da cultura e da tecnologia (BRASIL, 2016, pp. 31-32).

Para a Base de 2016, o professor é produtor de conhecimento, isto é, faz parte da função docente contribuir com a pesquisa, não se restringindo à aplicação de técnicas ou de metodologias de ensino. A produção do conhecimento é uma

atribuição importante, pois legitima o professor enquanto sujeito ativo e pesquisador, além de afastar interpretações restritivas sobre o caráter do ensino, compreendendo-o como algo do campo técnico e prático, apenas. Apesar da relevância desta função, ela está presente somente na segunda versão da Base, de 2016. É uma questão importante para reflexão entender a razão desta função docente não aparecer na versão final-da BNCC, em 2018.

9.4 Síntese dos Principais Pontos do Documento

A introdução da Base Nacional Comum Curricular, em suas diferentes versões, releva o caráter de continuidade adquirido pelo documento em relação aos documentos analisados anteriormente, na década de 1990, como a LDB (BRASIL, 1996) e os PCN's (BRASIL, 1997; 1998). Há um vínculo entre “qualidade da educação e as aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes” (GALIAN; SILVA, 2019, p. 519) na Introdução da Base, organizadas num conjunto de aprendizagens essenciais que adquirem a denominação de “competências” na versão final. A opção pelo termo “competências” mostra o alinhamento da BNCC com as perspectivas utilitaristas e instrumentalizadoras do ensino, ou seja, há uma valorização do conhecimento atrelado ao viés prático, que se relaciona com as demandas do cotidiano e com o “saber fazer” (GALIAN; SILVA, 2019, p. 524). O conhecimento adquire um aspecto intermediário e de instrumento para que o aluno obtenha habilidades e competências que, de modo geral, se relacionam com os “interesses do mundo empresarial” (GALIAN; SILVA, 2019, p. 524). A aproximação das propostas educacionais com as demandas do campo econômico é uma tendência identificada anteriormente, discutida em detalhes nos capítulos iniciais deste trabalho e que aparecem, principalmente, nos Parâmetros de 1997 e 1998.

A respeito das atribuições docentes, a leitura dos capítulos de Introdução da Base Nacional Comum Curricular, em suas diferentes versões (2015, 2015 e 2018), elegem cinco funções para os professores, que são:

1. Sujeitos responsáveis pela contextualização dos conteúdos curriculares propostos pela BNCC aos alunos levando em consideração a realidade e o tempo local no qual a aprendizagem está situada.

2. Aplicadores de metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas para acolher a diversidade de alunos presentes na sala de aula e atendendo às diferentes necessidades destes grupos de alunos.

3. Motivadores de alunos, que tornam o conteúdo proposto mais significativo e relacionado com o viés prático para engajar os alunos nas aprendizagens.

4. Usuários e promovedores do uso de recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensino e aprendizagem.

5. Intelectuais produtores de conhecimento crítico, pesquisadores sobre os campos da cultura e da tecnologia.

As funções docentes supracitadas não trazem grandes novidades ou mudanças a respeito das atribuições que apareceram nos documentos analisados anteriormente. Os Parâmetros (BRASIL, 1997; 1998) já abordavam sobre a função do professor de adaptar as propostas curriculares à prática escolar, assim como abordavam a necessidade de o professor atuar como acolhedor da diversidade em sala de aula. A LDB (BRASIL, 1996) destaca a importância do professor enquanto sujeito integrador dos alunos especiais, apesar de não mencionar ainda a inclusão em seu caráter social. As DCN's (BRASIL, 2015) já mostravam a importância de vincular o trabalho docente com as transformações, as inovações e o uso das tecnologias para o ensino. Aparentemente, há um movimento relativamente homogêneo no sentido de marcar o lugar do professor como sujeito executor de políticas públicas: que adapta currículos, transforma diretrizes em ações pedagógicas, usa tecnologias para o ensino e ainda acolhe a diversidade de alunos.

As maiores novidades da Base aparecem no reconhecimento da necessidade de discorrer sobre a inclusão social e não só dos alunos com dificuldades motoras, psíquicas e cognitivas, como acontece na Base de 2016 e depois é suprido no texto final em 2018. Outros avanços aparecem no reconhecimento do professor enquanto pesquisador, produtor de conhecimento e não replicador de conhecimentos ditos universais. Esta atribuição docente aparece somente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015), e em mais nenhum outro documento, nem mesmo na versão final da Base.

A análise das atribuições docentes na Base reforça a hipótese identificada em outros documentos quanto à produção do fracasso docente. Com as importantes

contribuições de Galian e Silva (2019), a respeito da relação entre qualidade da Educação e expectativa social sobre a escola e, conseqüentemente, os professores, é possível deduzir o quanto o aumento nas funções docentes impacta diretamente sobre a expectativa de qualidade do trabalho dos professores. Em linhas gerais, tanto a BNCC quanto os documentos analisados anteriormente trazem novas responsabilidades para os professores sem propor melhorias em suas condições de trabalho. Considerando as dificuldades apontadas pelos professores na pesquisa de Patto (2015), ainda na década de 1990, é muito difícil imaginar como conseguirão dar conta de mais funções e responsabilidades, por mais interessantes e relevantes que sejam estas novas atribuições. As políticas públicas, representadas por documentos como a Base, definem a expectativa social sobre a escola e os professores, portanto, se está diante de um aumento de expectativa do trabalho docente em contraposição ao aumento de tarefas irrealizáveis e que, muitas vezes, recaem a tecnicismos para se tornarem mais plausíveis. Trata-se de um cenário contraditório e complexo para os professores.

O aparecimento de novos conceitos e temas, em detrimento do desaparecimento de outros, evidencia o quanto a BNCC também é parte de um jogo de forças que acontece dentro do campo político ~~partidário~~. A majoritária continuidade nos princípios educacionais identificadas em documentos analisados até aqui indica que existe uma expectativa para a Educação que ultrapassa supostos interesses distintos dos diferentes grupos políticos. Propostas para Educação mostram linearidade e concordância quanto a necessidade de serem realizadas reformas curriculares na Educação, e sobre a importância de pensar e dar ênfase à formação docente. Nesse sentido, não é precipitado concluir que a BNCC é o desdobramento de um conjunto de documentos que pensam a reforma na Educação desde a década de 1990 com ênfase no currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a um mergulho entre documentos de referência, que buscam proporcionar mudanças na Educação no país, a preocupação se concentrou nas questões centrais desta pesquisa: afinal, qual tem sido o papel atribuído ao professor? E qual é o perfil que vem sendo designado a ele nas políticas e reformas da Educação que marcaram as últimas décadas?

A surpreendente quantidade de funções e atribuições identificadas durante a análise dos documentos permite concluir que há uma expansão do entendimento do que seja lecionar, isto é, a compreensão de que o trabalho do professor não se resume ao universo da sala de aula, apenas. Concretiza-se, cada vez mais, uma perspectiva ampla dos processos educativos, que compreende uma formação escolar além dos muros da escola, considerando como elementos que atuam na

formação dos sujeitos também as famílias, as instituições, os movimentos sociais, as manifestações culturais e as organizações da sociedade civil, como visto na LDB (BRASIL, 1996).

Dentro desse contexto de ampliação do entendimento de processos formativos, é coerente que os professores também façam parte deste movimento. Portanto, é possível identificar na leitura dos documentos que existe um movimento no sentido de compreender a função docente dentro deste processo de ampliação e diversificação de projetos formativos, conseqüentemente, acrescentando mais demandas e propostas para o ensino e a aprendizagem.

Assim, tornou-se necessário montar uma lista das principais atribuições conferidas aos professores e que aparece na leitura dos documentos oficiais sobre as reformas na Educação. A análise desta lista oferece maiores detalhes sobre o processo de ampliação das funções dos professores e, por conseguinte, a produção do fracasso docente.

A leitura e análise da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e 1998, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação no Magistério de 2015 e dos capítulos introdutórios da Base Nacional Comum Curricular de 2016 e 2018 permitiu a identificação de alguns papéis e perfis docentes. O critério para que as funções identificadas nos documentos fossem consideradas como principais atribuições – e, portanto, presentes na listagem subsequente – é a frequência com que a atribuição aparece, ou seja, se há apenas um documento que faz referência a determinada função docente, esta não aparece na lista.

1. Professores como gestores de ensino, participando da proposta de gestão democrática e atuando na organização e na gestão de sistemas da educação básica nas instituições escolares.

A LDB (1996), os PCN's (1997;1998) e as DCN's (2015) defendem a importância de que o professor faça parte do processo de gestão das escolas, reconhecendo sua importante contribuição enquanto sujeito educacional crítico, pensante e atuante no universo do ensino e da aprendizagem. Há uma valorização do olhar do professor diante do cotidiano escolar e, por isso, este último é chamado para compor instâncias que tomam decisões nas instituições escolares.

Há uma relevância histórica e política na defesa de gestões escolares democráticas. Não se pode esquecer que documentos elaborados durante a década de 1990 estão inseridos no contexto histórico pós-ditadura no país e, portanto, defender a gestão democrática é parte de um esforço das políticas públicas para se livrar das heranças do período ditatorial e buscar reforçar o compromisso do país com os valores democráticos.

É inegável a significância das gestões democráticas e do estímulo à participação do professor, reconhecendo sua importância além do espaço restrito da sala de aula e chegando aos lugares de tomada de decisão. Porém, não aparecem detalhamentos sobre como se daria este processo de lecionar e atuar na gestão ao mesmo tempo. Em outros termos, nenhum dos documentos apresenta garantias para tornar viável a participação dos professores na gestão das escolas: não há propostas de dedicação exclusiva nas instituições, ampliação da jornada de trabalho ou remuneração compatível com o aumento de responsabilidade no cargo. A falta de especificações dessa natureza compromete a aplicabilidade dessa interessante nova função docente nas diferentes realidades escolares.

2. Professores são formuladores de currículos escolares baseados nas propostas de documentos oficiais como BNCC ou PCN's.

Trata-se de uma função árdua e para se questionar até mesmo sua viabilidade. Primeiro, para formular os currículos escolares, os professores precisam tanto selecionar os conteúdos curriculares, como também adaptá-los, segundo documentos como PCN's (1997; 1998) e a própria LDB (1996), contextualizando-os aos aspectos regionais, sociais, econômicos e culturais locais. Além disso, de um ponto de vista menos estrutural e mais próximo das realidades dos sujeitos, o professor também precisa se preocupar em adaptar os conteúdos propostos aos diferentes interesses e às diferentes capacidades de aprendizado dos alunos, como visto nos PCN's (1998).

Os professores são responsáveis por transformar princípios abstratos e, muitas vezes, sem relação com a realidade das escolas, presentes em documentos como PCN's (1998) e BNCC (2016; 2018), em propostas curriculares possíveis de serem convertidas em ações didáticas. Não se trata de uma tarefa simples, pelo contrário, exige tempo, dedicação, estudo e pesquisa.

Para viabilizar esta função docente, seriam necessárias mudanças estruturais na forma de trabalho dos professores, com garantias legais que permitissem o estudo e a dedicação de profissionais do ensino para este tema. Pesquisas como as de Patto (2015) evidenciam como o tempo de trabalho dos professores já é comprometido com as tradicionais funções docentes (relacionadas à sala de aula, basicamente), portanto, é difícil imaginar em que momento os professores, sozinhos, conseguiriam reivindicar espaço e disponibilidade para dedicar-se à formação de currículos escolares de qualidade.

Propostas que abordam o tema dos direitos dos professores ou alternativas para as atuais condições de trabalho aparecem somente na LDB (1996) e nas DCN's (2015). Além do compromisso, no terceiro artigo, de valorização dos professores, a LDB (1996) também traz direitos muitas vezes desconsiderados, como o direito do professor de condições para acessar e permanecer nas escolas, ou o direito à liberdade pedagógica e o pluralismo de ideias, sendo estes últimos direitos claramente esquecidos pelos PCN's de 1997 e 1998, que orientam somente a concepção construtivista de ensino aos seus leitores.

As DCN's (2015) exigem “tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado” e:

(...) garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e dedicação de 1/3 (um terço) de carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes do magistério (BRASIL, 2015, Art. 11 e Art. 18).

É um dos poucos documentos que sai da discussão sobre currículo e propõe alterações na estrutura de trabalho dos professores. A maioria dos documentos analisados neste trabalho, isto é, aqueles que propõem reformas na Educação, aborda somente sobre mudanças no currículo, como se as propostas de reforma das grandes instituições internacionais se resumissem às alterações curriculares sugeridas pelo Banco Mundial e estas fossem, sozinhas, as mudanças necessárias para resolver, magicamente, todos os problemas educacionais dos países em desenvolvimento. É como se as reformas fossem concretamente apenas documentos de sugestões e orientações para a atuação e a organização do trabalho docente.

Não aparecem propostas de reflexão ou de alteração na infraestrutura, no tempo ou no espaço escolar! Os PCN's de 1997 chegam a sugerir que os professores apenas lidem com as dificuldades do cotidiano escolar, como em pedidos para que “o professor busque equilíbrio entre as necessidades de aprendizagem e o exíguo tempo escolar” (BRASIL, 1997, p. 61) ou ainda “dada a pouca infra-estrutura de muitas escolas, é preciso contar com a improvisação de espaço” (BRASIL, 1997, p. 67). Há, praticamente, uma sugestão de que o sucesso ou fracasso de propostas educacionais esteja relacionado à boa ou à má vontade de professores. Além disso, cabe ressaltar que os professores são abandonados com o fardo – ou a “empreitada” (BRASIL, 1997, p. 2) – de proporcionar as alterações curriculares e cuidar de sua aplicação.

Professores são aplicadores de conteúdos curriculares que cuidam da adaptação do ensino às necessidades e capacidade de aprendizagem de cada indivíduo.

Uma das grandes responsabilidades docentes é aquela que se relaciona com a aplicação do currículo via adaptação das metodologias de ensino, elaboração de estratégias para apresentar os conteúdos curriculares e, ainda, tornando estes últimos significativos para os alunos. Os professores como responsáveis pela concretização dos conteúdos escolares aparece em quase todos os documentos analisados, menos nas DCN's (2015). Nesta proposta, é sugerido que o professor se torne corresponsável pelo processo de ensino e aprendizagem de seu aluno, elaborando o que os PCN's (1997; 1998) chamam de “situações favoráveis à promoção de aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 37) de cada aluno. A BNCC (2018) vai mais longe e complementa com o pedido de que professores recorram a metodologias e estratégias didáticas e pedagógicas diversificadas para atender as diferentes necessidades dos alunos.

A preocupação com o acolhimento da diversidade é bastante recorrente nos documentos, especialmente na LDB (1996), nos PCN's (1998) e na BNCC (2016; 2018). Pensa-se no acolhimento e na identificação de alunos chamados de especiais, portadores de transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, atribuindo ao professor a responsabilidade de identificar estes transtornos nos alunos, identificar suas potencialidades e ainda integrá-los ao grupo regular de alunos, segundo a LDB (1996). Há uma proposta de

que os professores atuem como “conciliadores das diferenças”, sejam elas de ordem cognitiva, psíquica, motora, social, cultural ou econômica.

Nos Parâmetros de 1998, a ênfase dada ao acolhimento como função docente é tanta que chega a atribuir culpa aos professores especialistas e sua falta de “consideração pela diversidade” (BRASIL, 1998, p. 42) pelo fracasso escolar evidenciado pelas estatísticas sobre a década de 1990 e os anos finais do Ensino Fundamental II. Para os PCN’s (1998), o professor deve ser responsável pela adaptação do ensino à capacidade de aprendizagem de cada aluno, proporcionando, praticamente, um ensino individualizado.

Vale retomar que não somente no tema do acolhimento às diversidades aparece a culpabilização dos professores por questões relacionadas ao fracasso escolar. Os PCN’s de 1997 ignoram a relação dos docentes com o meio social em que eles se inserem (como defende Patto, 2015) e responsabiliza-os individualmente pela produção de “rótulos”, ou preconceitos, sobre os alunos, comprometendo o desenvolvimento escolar deles. Já os PCN’s de 1998 criticam o atual perfil docente, ao pedir que eles “não se deixem contaminar por posturas conformistas, fechadas, avessas a transformações” (BRASIL, 1998, p. 87), como se a postura dos professores não representasse motivo para tal e que este tema poderia se resumir a traços de personalidade individuais, apenas.

Na BNCC (2018), comprovando que o documento atua em continuidade com as políticas de reforma da década de 1990, o discurso sobre a necessidade e adaptação do ensino aos alunos se mantém e com acréscimos. Há uma ampliação tanto do que se entende como diversidade – abrangendo desde alunos especiais até mesmo alunos pertencentes a grupos historicamente e socialmente excluídos – como também se amplia a responsabilidade do professor ao sugerir que atue como sujeito motivador de seus alunos, pensando em tornar o método de ensino e a transmissão de conteúdos do currículo escolar significativos e relacionados com o viés prático para engajar os alunos.

Nesse sentido, além de receberem críticas sobre seu perfil e serem culpabilizados pelo atual generalizado fracasso escolar, os professores adquirem outra difícil função de ser cumprida, ou seja, de algo próximo a proporcionar modelos de ensino individualizados às necessidades de cada aluno. Novamente, lembrado dos relatos de Patto (2015) sobre o árduo cotidiano de professoras, pensou-se como seria possível que cada uma delas, com seus 40 alunos por classe, poderia cuidar

dessa “individualização do ensino”, da elaboração de diferentes estratégias com vistas a potencializar habilidades e competências dos próprios alunos, dentro de um ambiente. É um desafio, se não uma utopia.

3. Professores sujeitos de referência no uso e na promoção de inovações e tecnologias no campo da Educação, dando ênfase ao seu uso pedagógico e familiarizando os alunos com os novos instrumentos.

Trata-se de uma atribuição que aparece principalmente nos documentos mais recentes, especificamente nos PCN's de 1998, nas DCN's de 2015 e na BNCC de 2018. O vínculo entre o trabalho docente e as inovações tecnológicas se mostra uma demanda recente e recorrente em documentos de referência sobre reformas na Educação.

As DCN's (2015) explicitam a importância de vincular a formação docente com a capacitação dos professores para trabalhar com inovações tecnológicas, enquanto os PCN's de 1998 e a BNCC de 2018 defendem o quanto é essencial que o ensino dê conta de aproximar alunos e o mundo digital. Para isso, professores devem tanto ser usuários destes recursos como também difusores, utilizando-os como recursos didáticos e pedagógicos. Exige-se dos professores domínio e competência para fazer uso desses recursos tecnológicos na sala de aula.

Desde os PCN's da década de 1990 até a BNCC de 2018 mantém-se o discurso de que professores que não acompanham as transformações tecnológicas ficam defasados em relação à formação desejada. Em outras palavras, desde finais de 1990 e até a atualidade, políticas públicas desenham um perfil docente necessariamente atrelado a inovações digitais e as tecnologias, excluindo, marginalizando e até culpabilizando professores que não se adequem a estas condições aos problemas escolares.

A longa duração desta orientação, que relaciona tecnologia, formação docente e ensino, evidencia o quanto há uma concordância política no país no que se refere às deliberações e recomendações de órgãos internacionais como FMI, BIRD e outras instituições, independentemente de aspectos partidários, inclusive. É importante lembrar que são as instituições citadas que compõem as recomendações e diretrizes internacionais nas reformas educacionais direcionadas aos países em desenvolvimento, com objetivo de alinhar e padronizar a formação dos sujeitos destas nações a interesses estruturais macroeconômicos, conforme discutido no

capítulo sobre as tendências neoliberais na Educação. É possível identificar, portanto, a adesão às propostas de reforma educacionais por parte dos governos brasileiros, independentemente de bandeiras político-partidárias.

4. Professores como pesquisadores, intelectuais, produtores de conhecimento científico crítico.

Não se trata de uma função predominante nos documentos analisados, mas dois deles – as DCN's (2015) e a BNCC (2016) – reconhecem e destacam a importância do papel do professor enquanto sujeito produtor de conhecimento. O reconhecimento do professor como pesquisador e intelectual contribui no questionamento de discursos que designam apenas atribuições técnicas ao cargo docente, que relacionam o trabalho do professor à mera reprodução e aplicação de métodos e técnicas produzidas por outrem.

As DCN's trazem uma concepção ampla do que seja o trabalho docente, reconhecendo seu caráter político, ético e até estético, colocando professores como agentes formadores de cultura, que atuam ativamente no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Além disso, pesquisa e extensão são considerados partes estruturais da formação docente para as DCN's. A segunda versão da BNCC, de 2016, reafirma o lugar do professor como produtor de conhecimento e de sua importante relação com a pesquisa e a construção do conhecimento. São leituras que fogem da percepção tecnicista ou superficiais da profissão.

Nesse sentido, a LDB (1996) também contribui na problematização da percepção tecnicista do trabalho docente ao defender, no terceiro artigo, o direito do professor de “ensinar, pesquisar e divulgar a arte, a cultura e o pensamento”, ou de adotar diferentes concepções pedagógicas (BRASIL, 1996). Assegurando este direito, a LDB garante liberdade de atuação do docente, permitindo a manifestação de suas individualidades, suas diferentes concepções pedagógicas e didáticas, o que afasta o cargo de seus aspectos técnicos, e ainda fortalece o papel docente enquanto agente de transformação, como defende Freire (1970 apud PATTO, 1997).

A busca pelo perfil docente em meio aos documentos sobre reformas na Educação permitiu a visualização de fenômenos relativamente amplos que, inclusive, transbordam o tema dos professores e de suas atribuições. Os capítulos iniciais deste trabalho abordam o tema do neoliberalismo e seus desdobramentos na educação brasileira, fazendo uma preparação teórica para lidar com este tema que

aparece constantemente durante a leitura da LDB (BRASIL, 1996), dos PCN's (BRASIL, 1997; 1998), das DCN's (BRASIL, 2015) e na BNCC (BRASIL, 2015; 2016; 2018).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), atua enquanto “linha mestra” das políticas públicas educacionais: trata-se de um conjunto de leis e regras para começar a promover as mudanças necessárias para, em teoria, garantir a boa qualidade da Educação no país. Os Parâmetros, tanto de 1997 quanto de 1998, são documentos que cuidam de introduzir conceitos pedagógicos e didáticos necessários para dar o “corpo teórico” da reforma. Os PCN's atuam enquanto documentos que oferecem o repertório pedagógico, didático e educacional para que a reforma possa entrar em andamento, o que deve ocorrer nos anos seguintes.

Passado algum tempo, em 2015, as DCN's surgem como política pública específica e exclusivamente direcionada para preparar os cursos de formação docente, adequando-os às propostas da reforma educacional apresentadas pela LDB (BRASIL, 1996) e introduzidas conceitualmente pelos Parâmetros (BRASIL, 1997; 1998). Há uma atenção especial à preparação dos professores para que atuem enquanto executores das reformas na Educação. Após as DCN's, vem a BNCC e suas diferentes versões que promove, concretamente, a reforma curricular, eixo central das propostas de reforma delineadas nos anos 1990, definindo quais são os conteúdos que devem ser trabalhados pelos professores, o que acaba determinando a atuação docente, em grande medida.

A grande expectativa para aprimorar a qualidade na Educação do país é, justamente, a reforma do currículo. A questão, como fora discutido no capítulo anterior com as contribuições de Galian e Silva (2019), é o entendimento transmitido pela BNCC de que “qualidade da educação” atua como “sinônimo de aprendizagem desenvolvida pelo aluno” (GALIAN; SILVA, 2018, p. 522), desconsiderando uma série de fatores que também marca o desenvolvimento escolar dos sujeitos, como os processos de interpretação e transformação das propostas curriculares por alunos e professores.

É importante compreender o equívoco ou a ingenuidade que é depositar somente na reforma curricular a responsabilidade por proporcionar a desejada qualidade na Educação; equívoco este que se estende ao papel docente, objeto de pesquisa deste trabalho. Frangella e Dias (2018) exemplificam com a própria BNCC,

que atribui aos docentes a responsabilidade pela concretização e pelo sucesso de suas propostas de definição curricular da educação básica.

Por este motivo é que as reformas na Educação se referem, com frequência, ao problema da formação docente, afinal, é necessário formar docentes que assumam a responsabilidade de promover as reformas curriculares propostas desde a LDB até o seu produto final que é a BNCC. Por isso as DCN's (BRASIL, 2015) são importantes e vêm anos antes da versão final da BNCC, pois, assim, os professores teriam cursos de formação voltados à função de executores das políticas públicas que vieram antes e que viriam a ser concretizadas posteriormente.

Na tentativa de forjar uma revisão da formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2017a) o projeto de simetria invertida apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, no Governo FHC é retomado, mais frontalmente, na 3ª versão da BNCC. Nessa proposição, o conteúdo da formação de professores deve **centrar-se naquilo que deve ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno, assumindo um caráter de um currículo mais instrumental (...)**. Tais afirmações alinham à formação a BNCC e inferem significados sobre o **exercício da docência centrado na dimensão instrucional**. Nesse pretendido alinhamento entre os currículos da formação de professores e da escola básica, podemos identificar **o foco na prática como discurso hegemônico**. Uma prática que pretende aproximar-se da lógica instrumental curricular apoiada no modelo de competências. (FRANGELLA; DIAS, 2018, pp.12-13, grifos nossos)

Como fora discutido no capítulo anterior, o predomínio da ideia de competências para a Educação configura como discurso hegemônico o “saber fazer”, submetendo a cognição à ação, o conhecimento com aplicação prática do cotidiano, o que torna o currículo restrito e de caráter utilitarista. O conhecimento deixa de ser central e perde importância, tornando-se instrumento para suprir a necessidade de aquisição de competências e habilidades. Segundo esta lógica oriunda das tendências neoliberais na Educação, é pela aquisição do “aprendizado visível” ou “observável” (GALIAN; SILVA, 2018, p. 520) que a qualidade da Educação no país vai melhorar. Além disso, esse tipo de aprendizado é mais fácil de ser identificado e mensurado por instrumentos de avaliação padronizados como o Programa Internacional de Acompanhamento de Avaliação de Alunos (PISA) e outros, que se tornaram referência e qualidade da Educação em todo mundo – outro exemplo do neoliberalismo e da lógica empresarial na Educação.

No desenho das anunciadas políticas de formação de professores projeta-se junto ao currículo um sistema de avaliação do desempenho do professor como vem sendo difundido e estimulado no âmbito da Iberoamérica (Dias, 2017; OEI, 2013) e no Brasil com o Exame Nacional do Magistério da

Educação Básica. (...), concordamos com Lopes (2015) sobre o modo exacerbado como a normatividade, via políticas de currículo, se faz presente **'se convertendo em um conjunto de regras de como agir na prática curricular'** (p. 118) - (FRANGELLA; DIAS, 2018, p. 13, grifos nossos).

Fica evidente o papel assumido pelos professores, de acordo com a maior parte dos documentos analisados, em especial a BNCC em sua versão final desenha-se um papel docente que apenas executa as políticas públicas. O papel de professores como executores de políticas resume, em boa parte, as várias atribuições listadas ao longo deste trabalho, como professores com a função de adaptar o currículo para a realidade escolar, de cuidar da diversidade de aluno, de garantir que o programa curricular atinja todos os alunos e dialogue com as diferentes realidades, entre outros.

Para além da problemática em torno da expectativa de um papel alienante atribuído ao professor, talvez o mais cruel desta história seja pensar que, da mesma forma que a qualidade da Educação não depende apenas de uma reforma curricular, como apontam Galian e Silva (2018, p. 523), também não cabe somente ao professor e seu empenho individual a definição de uma boa ou má qualidade educacional. Em outros termos, se está diante de um processo de alienação e de condenação ao fracasso da função docente. Os professores, sem alterações na atual estrutura do seu trabalho e ainda com um leque cada vez maior de expectativas para serem alcançadas, não conseguirão proporcionar Educação e qualidade. Aliás, vale ressaltar que também não é e nunca foi simples manter o padrão de ensino – basta recordar as dificuldades relatadas por professoras na pesquisa de Patto (2015) – e, neste cenário já caótico, ainda existe a chance dos docentes serem responsabilizados pelos problemas e dificuldades que permanecerão mesmo após as reformas. Está instituído o processo de produção do fracasso docente, no qual os professores, mergulhados em cada vez mais atribuições e responsabilidades, não conseguirão corresponder às expectativas desenhadas pelas políticas públicas.

Neste trabalho, até mesmo a escolha de algumas palavras e expressões pelos documentos analisados contribuiu para a conclusão de que há um viés tecnicista e alienante nas atribuições docentes. O uso do termo “insumos” na LDB (1996) para abordar a questão dos recursos necessários à Educação revelam alguma aproximação da linguagem e da lógica do mercado para a área educacional,

especialmente com a ideia de proporcionar mudanças, com o mínimo de recurso necessário. O uso de “empreitada” nos PCN’s de 1997 sugere também uma tentativa de terceirizar a operacionalização das reformas educacionais aos professores, assim como se faz no ambiente corporativo. Nem mesmo a última versão da BNCC (2018) foge desta lista, ao recorrer constantemente ao uso do termo “competência”, que remete a ideia de conhecimento necessariamente relacionado com demandas da vida cotidiana, prática e do mundo do trabalho, conforme discutido anteriormente com as contribuições de Galian e Silva (2018).

Além de revelar evidências de interpretações tecnicistas sobre o trabalho docente, este trabalho de pesquisa identificou o processo de ampliação das atribuições docentes. Em outros termos, trata-se de um aumento no número de funções esperadas que os professores realizem, caracterizando um aumento de expectativa com relação ao trabalho docente. A LDB (1996) anuncia, já na década de 1990, que terão novas tarefas que precisarão ser conciliadas com a rotina escolar exigente, muito bem ilustrada por Patto (2015).

O quadro de ampliação das funções docentes evidencia uma contradição importante. Documentos como LDB (1996) e as DCN’s (2015) assumem o compromisso com a valorização docente. Porém, como pode haver valorização dos professores com propostas de reforma na Educação que só propõe um aumento nas funções sem haver alterações ou melhorias nas atuais condições de trabalho?

Salta aos olhos o contraste entre este processo de ampliação do trabalho dos professores, aspecto presente em todos os documentos analisados, a expectativa social em torno destas atribuições e a ausência – ou negligência – de garantias de remuneração ou formato de trabalho compatível com as novas exigências. Não há garantias ou sugestões sobre ampliação de jornada de trabalho ou ainda de dedicação exclusiva e integral a uma única instituição. Juntamente com a remuneração, estas seriam medidas compatíveis com o aumento de demandas dos docentes. As novas expectativas para com o trabalho do professor ultrapassam a fronteira da sala de aula, chegando a espaços como da gestão escolar, da educação individualizada e “personalizada” as necessidades do aluno, da gestão do currículo e da pesquisa. Nesse sentido, é possível confirmar que **está em processo uma precária ampliação das atribuições docentes no país.**

A ampliação do trabalho docente compõe novos cenários, principalmente de aumento da expectativa perante o trabalho dos professores e, conseqüentemente, o

quanto as novas exigências dificultam que docentes atinjam um patamar mínimo de expectativa, por parte da sociedade e das políticas públicas. A LDB (1996), os PCN's (1997; 1998) e a BNCC (2018) deixam claro que não é mais suficiente o trabalho do professor em sala de aula, preparando aulas e corrigindo tarefas e avaliações, o que seriam funções “tradicionais”. Cresce a lista de responsabilidades e funções que os professores devem cumprir para que sejam bem-vistos pelas políticas públicas e, conseqüentemente, pela sociedade, de forma geral.

Há um desequilíbrio entre a expectativa perante o trabalho dos professores e a imersão deles num cotidiano precário, alienado, que os impede de terem uma leitura crítica e transformadora sobre a Escola (PATTO, 2015). Nestas circunstâncias, são baixas as chances dos professores conseguirem atender novas demandas exigidas com dedicação e excelência. O crescimento da lista de expectativas, sem propor qualquer mudança nas atuais condições de trabalho do professor, apenas aumenta as chances de que estes não cumpram com suas atribuições – novas ou mesmo as “tradicionais” – e acabam sofrendo com mais culpabilizações pelos sucessivos fracassos escolares apontados pelo péssimo desempenho do país, principalmente, em avaliações internacionais valorizadas como o PISA.

Assim, a proposta de valorização docente ocorre “ao contrário”, isto é, tem-se um processo de desvalorização em voga, por conta do aumento de responsabilidades e funções que são, muitas vezes, impraticáveis no cotidiano escolar. Esta pesquisa aponta que se está diante um quadro de **produção do fracasso docente**: cresce a quantidade de tarefas e responsabilidades para os professores, assim como crescem as expectativas sociais perante o trabalho desses professores, e mantêm-se as péssimas condições de trabalho.

A situação torna-se ainda mais dramática quando a pesquisa revela o verdadeiro caráter das reformas educacionais propostas pelas instituições internacionais como o Banco Mundial. Apesar da abrangência das propostas de reforma educacional, que atingem praticamente o mundo todo, e dos argumentos apresentados nos capítulos iniciais desta pesquisa sobre as demandas neoliberais e a necessidade do Brasil de se ajustar ao macro perfil econômico mundial, o que aparece nas propostas de reforma na Educação brasileira, de fato, são apenas mudanças curriculares. A expectativa é que a padronização de um currículo mínimo a ser cumprido pelas escolas do país inteiro será suficiente para resolver todas as

questões educacionais, ignorando a persistência de problemas estruturais como a falta de infraestrutura nas escolas e as péssimas condições de trabalhos dos profissionais da Educação (GALIAN; SILVA, 2018).

Como visto na lista das principais atribuições docentes analisadas, os sujeitos responsáveis pela implementação e aplicação das reformas curriculares são, justamente e somente, os professores. Eles não são os sujeitos principais para promover as reformas, mas sim os únicos a assumirem e organizarem tal “empreitada” (BRASIL, 1997, p. 2) no chão das escolas. A grande reforma educacional proposta pelos documentos analisados se resume a orientações e sugestões sobre o trabalho docente, nada mais!

Nesse sentido, cresce ainda mais o desequilíbrio entre a expectativa e a capacidade de aplicar as demandas aos professores. Uma reforma de caráter global recai nos ombros de professores brasileiros que, em sua maioria, como mostram dados do Censo da Educação Básica dos anos de 2017 organizados por Carvalho (2018), são mulheres (81%) com ensino superior completo (78%) graduado em instituições privadas (45%), com idade média de 41 anos e que atuam majoritariamente na área urbana (85%) e na rede pública (77%).

Dentre estes dados que revelam o perfil da maioria dos professores e professoras brasileiras, também é relevante mostrar alguns que indicam como são as condições de trabalho dessas pessoas. Quase 17% desses professores lecionam em duas escolas, outros 3,5% lecionam em três ou mais escolas (CARVALHO, 2018, p. 56). Apesar de 37% lecionarem para apenas uma turma – fazendo mais referência aos professores da educação infantil – a segunda faixa mais frequente é de 18% de professores que dão aula entre 6 e 10 turmas (CARVALHO, 2018, p. 57). Sobre o número de disciplinas, 39% dos professores lecionam apenas uma, porém preocupa a segunda faixa mais relevante ser de 25% dos professores que lecionam entre 5 a 7 disciplinas (CARVALHO, 2018, p. 59), o que vai totalmente na contramão dos esforços para exigir a formação mínima em nível superior dos docentes. Um último dado é que, contrariando as expectativas do Plano Nacional de Educação (PNE) em relação à formação docente, apenas 36% em 2017 dos professores conseguiram algum título de pós-graduação (CARVALHO, 2018, p. 61).

Em outros termos, a responsabilidade por promover toda a reforma educacional pensada e organizada por instituições internacionais cabe aos profissionais mais mal pagos com diploma de ensino superior no país, considerando

a pesquisa de remuneração média dos professores das redes públicas de educação básica e a razão entre essa remuneração com a dos demais profissionais do mercado de trabalho com formação equivalente, calculada a partir dos micro dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) em 2013⁸. São profissionais formados em instituições particulares que, em sua grande maioria, não são universidades, não tem estrutura nem fomento à pesquisa e, portanto, dificilmente conseguirão prover pós-graduação ou especialização aos seus graduados. Além disso, como mostram os dados do Censo de 2017, esses professores ainda tem grandes chances de lecionar mais de uma disciplina, em duas ou mais escolas e para mais de 6 turmas de alunos.

Para além do papel docente e abordando as reformas na Educação, esta pesquisa conclui que elas estão em voga no país desde a década de 1990 e continuam na atualidade, representadas por documentos como a BNCC (BRASIL, 2018), os Parâmetros (BRASIL, 1997; 1998), as DCN's (BRASIL, 2015) e a LDB (BRASIL, 1996) e possuem tendências neoliberais em seu cerne, como já afirmava Saviani (2013). Independentemente das propostas político-partidárias, o neoliberalismo na Educação aparece como proposta de governos de direita – como de Fernando Henrique Cardoso – ou de esquerda, como o PT de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Houve, de fato, uma apropriação das “pedagogias de esquerda” como a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a pedagogia das práticas de Miguel Arroyo (SAVIANI, 2013, pp. 423-425):

De certo modo, é possível observar que essa proposta [da Escola Cidadã do Instituto Paulo Freire] procura inserir a visão da pedagogia libertadora e os movimentos de educação popular no novo clima político (neoliberalismo) e cultural (pós-modernidade) (SAVIANI, 2013, p. 423)

A conciliação de Paulo Freire com César Coll nos Parâmetros de 1997 e 1998, como autores mais citados na bibliografia, reforça a suposta “conciliação” entre pedagogias de esquerda e teorias mais conservadoras como a neoliberal. Além disso, segundo dados dos PCN's de 1998, o próprio Miguel Arroyo atua como consultor do documento, como bem cita Saviani (2013). Em outras palavras, este trabalho comprova que Saviani (2013) tem razão ao afirmar que há uma apropriação

⁸ Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). Disponível em: < <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,entre-os-graduados-professor-e-o-profissional-mais-mal-pago,170529e>> Acesso em: 21 maio 2020.

das pedagogias antes de esquerda pelas propostas de reforma neoliberais na Educação do país.

Além das reformas estarem no sentido de atender demandas neoliberais e mercadológicas, mostra-se aqui que se trata, basicamente, de uma reforma curricular, que pensa somente no currículo como forma de resolver todos os problemas que afetam a qualidade da Educação no país. Por isso, a conclusão desta pesquisa, em linhas gerais, é que as propostas de reforma na Educação do país estão em andamento, buscam implementar o ideário neoliberal e se restringem ao campo do currículo, contribuindo efetivamente para uma precária ampliação das funções docentes e, conseqüentemente, para a produção do fracasso destes profissionais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. Estratégias de desenvolvimento e combate à pobreza. **Estudos Avançados**, São Paulo, 9, 1995, p.75-116.

ANTUNES, Mitsuko Ap. M. Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 32 (num. Especial), 2013, pp.44-65.

ANTUNES, Mitsuko Ap. M. **A Psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. 5ª ed. São Paulo: EDUC, 2017.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Sobre a análise das novas relações hegemônicas. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, pp. 241-272.

AZANHA, José Mário Pires. **Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia da Escola**, 2001. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/65.pdf> Acesso em: 01 jun. 2018.

BARBOSA, Deborah Rosária. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2011, pp. 166-186.

BRASIL. **Lei nº. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: Imprensa Oficial - DOU de 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.119**, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de Formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. Brasília. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm> Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN**. Introdução e Ensino de Primeira à Quarta Série. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>> Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN**. Terceiro e Quarto Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** – DCN. 2015a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/7043-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** – DCN. 2015b. Parecer Homologado CNE nº 2/2015. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U de 25/06/2015. Seção 1. P. 13. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>docman/agosto-2017-pdf/7043-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC – **1a. versão**, 2015, pp. 2-18. Apresentando a Base, Princípios orientadores da BNC, Educação Especial na perspectiva inclusiva e a BNCC, Documento preliminar à BNCC - Princípios, formas de organização e conteúdo. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>> Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC – **2a. versão**, 2016, pp. 24-53. Sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil, Princípios da BNCC e direitos de aprendizagem e desenvolvimento, A Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC – **Versão aprovada pelo CNE**, 2018, pp. 5-23. Introdução. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 25 fev 2020.

BRASIL. **Histórico BNCC**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>> Acesso em: 26 mar. 2020.

BRZEZENSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Revista Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente de socialização. 1975. In. PATTO, Maria Helena Souza. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 2ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

CARVALHO, Maria Regina Viveiro de. **Perfil do professor na educação básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551; n. 41, Brasília, DF, 2018.

CHAUI, Marilena. Ideologia e Educação, 1979. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0245.pdf>> Acesso em: 01 dez. 2019.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim. **Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores**: um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas Licenciaturas. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2015, 80p.

CLARKE, Simon. Crise do fordismo ou crise da social-democracia? **Revista Lua Nova**, n. 24, São Paulo, 1991.

COLL, César. Ação, interação e construção do conhecimento em situações educativas; A construção do conhecimento no âmbito das relações interpessoais e suas implicações para o currículo escolar. In. COLL, César (Org.) **Aprendizagem escolar e a construção do conhecimento**. Porto Alegre, Artmed, 1994.

COLL, César. Nível de desenvolvimento e as relações com o ambiente físico e social; O desenvolvimento das funções psicológicas superiores: o ponto de vista de Vigotsky; Cultura, educação, aprendizagem e desenvolvimento pessoal. In. COLL, César (Org.) **Psicologia da Educação**, Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, Emília Viotti. Globalização e reforma universitária: a sobrevivência do MECUsaid. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004, pp. 35-48.

DICIO – DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUES. **Empreitada**. 2019. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/empreitada/>> Acesso em: 12 nov. 2019.

DICIO – DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUES. **Insumo**. 2019. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/insumo/>> Acesso em: 15 nov. 2019.

DELAMONT, Sara; HAMILTON, David. A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem”, 1976. In. PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 2ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. Colaboração de Sérgio Fausto. 3ª ed. São Paulo: EDUSP, 2018.

FAUSTO, Sérgio. A modernização pela Via Democrática (1990-2010). In. FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: EDUSP, 2018, pp. 311-385.

FERRARO, Alceu R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In. MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández e colaboradores. **Fracasso Escolar uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça; DE SANTI, Pedro Luiz Ribeiro. **Psicologia, uma nova introdução**. 3ª ed. São Paulo: Educ, 2008, pp. 9-55.

FONSECA, Marília. A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor. **Linhas Críticas**. Brasília, v.7, n.12, jan/jun, 2001.

FRAGO, Antonio Vinão. Culturas escolares, reformas e inovações: entre a tradição e a mudança. **VII Jornada Estatales Forum Europeo de Administradores de La Educación – FEAE**. Murcia, Espanha, 1996.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos da docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Revista Educação Unisinos**. Vol. 22, número 1, jan/mar, 2018.

FREIRE, Paulo. "Professora-tia: a armadilha". In. FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997, pp. 5-19.

FREIRE, Paulo. Educação 'bancária' e educação libertadora", 1970. In. PATTO, Maria Helena Souza. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 2ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

FRELLER, Cintia Copit. **Histórias de Indisciplina Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

FRIGOTTO, Galdêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In. GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996, pp. 77-108.

FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.** Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em questão. **Estud. Aval. Educ.** São Paulo, v.30, n. 74, p. 508-535, maio/ago, 2019.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In. GENTILI Pablo. **Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005, pp. 228-252.

GHEDIN, Evandro. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, v. único, pp. 394-417.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In. GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. (orgs.). **A Significação nos Espaços Educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997, pp. 11-28.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; MEZZALIRA, Adinete Souza da Costa; MOREIRA, Ana Paula Gomes; TIZZEI, Raquel Pondian; SILVA NETO, Walter Mariano de Faria. Psicologia e Educação no Brasil: Uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: teoria e pesquisa**, 2010, vol. 26, n. especial, pp. 131-141.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998, pp. 9-87.

HOBBSAWM, Eric. O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea? In: HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**, Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1977, Capítulo 3, pp. 32-45.

JANUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista de Serviço Público**, Brasília, n. 56, 2005, p. 137-160.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1982.

LEITE, Dante Moreira. Educação e relações interpessoais. 1979. In. PATTO, Maria Helena Souza. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar.** 2ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MATTOS, Laura Valadão. As razões do laissez-faire: uma análise do ataque ao mercantilismo e da defesa da liberdade econômica na Riqueza das Nações. **Revista de Economia Política**, vol. 27, nº 1 (105), janeiro-março/2007, pp. 108-129.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais a educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, UFPA, n.118, p, 89-117, 2003.

MELLO, Guiomar Namó de. Política e Reforma educacional; Reforma educacional no Brasil: em que ponto estamos?; Da política governamental à estratégia do Estado: proposta para um programa de educação; Proposta pedagógica e autonomia da escola. In. MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escola brasileira.** O que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MICHAELIS. Dicionário Online de Língua Portuguesa. **Empreitada.** 2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empreitada>> Acesso em: 12 nov. 2019.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação** [online] v.11, n.33, 2006, pp. 406-423.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e a profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In. NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1996, pp. 15-34.

NOVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.25, n. 01, 1999, pp.11-20, jan./jun.

NUNES, Rosa. Medicalização da educação e racismo da inteligência. In: COLLARES, Cecília A. Lima; MOYSÉS, Maria Ap. Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França. (orgs.). **Novas Capturas, antigos diagnósticos na Era dos Transtornos.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983, p. 7-45.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Revista Perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1993, p. 119-140.

PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 2ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. Formação de professores: o lugar das humanidades. In. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, v. único, pp. 61-78.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**. São Paulo, T. A. Queiroz Editor, 2015.

PORTAL DO MEC. **Página Inicial**. Figuras 1 e 2. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em: 2019; 2020.

RELAÇÃO ANUAL DE INFORMAÇÕES SOCIAIS – RAIS. **O Estado de S. Paulo**. Disponível em: < <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,entre-os-graduados-professor-e-o-profissional-mais-mal-pago,170529e>> Acesso em: 21 maio 2020.

REVISTA EXAME. **Os cursos a distância no Brasil que mais ganham alunos**. Disponível em: Fonte: <<https://exame.com/carreira/os-cursos-superiores-a-distancia-que-mais-ganham-alunos-no-brasil/>> Acesso em: 24 jul. 2020.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Leonore. Profecias auto realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. 1968. In. PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 2ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Da LDB ao novo PNE: por uma outra política educacional**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2019, pp. 5-7.

SAWAYA, Sandra Maria. Os relatórios internacionais e a reforma na educação: reflexões sobre a formação. **International Studies on Law and Education**, v. 11, p. 61-67, Universidade do Porto, 2012.

SAWAYA, Sandra Maria. **Psicologia e Educação: uma introdução das contribuições da psicologia à compreensão do cotidiano escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2018. v. 1. 176 p.

SAWAYA, Sandra Maria. Formação de Professores e a presença da psicologia na educação: impasses e necessidades formativas. **International Studies on Law and Education**, v. 33, p. 129-142, Universidade do Porto, 2019.

SILVA, Camila Croso. A concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e educação; A atuação do Banco Mundial na educação básica do Brasil. In. HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 21-53.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Problemas de aprendizagem ou problemas no processo de escolarização?** 2007. In. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/artigo5.htm>> Acesso em: 23 nov. 2017.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, 1991, n. 4, pp. 215-233.

YANAGUITA, Adriana Inácio. **As políticas educacionais no Brasil nos anos 90**. Trabalho apresentado no 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Associação Nacional de Política e Administração na Educação – ANPAE. UNESP, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>> Acesso em: 29 fev. 2019.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2006. pp. 99-144.