

## A FORMAÇÃO DO EDUCADOR E AS INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO

*Eliane dos Santos Macedo\**

*Dalva Helena de Medeiros\*\**

**Resumo:** O presente artigo propõe contemplar questões direcionadas ao entendimento conjuntural da educação brasileira, enfatizando como o ideário neoliberal influencia a educação, com base no pressuposto de que as mudanças que ocorrem tanto a nível mundial, nacional e estadual nas áreas econômicas, política, tecnológica, nas relações de trabalho e tantas outras, se expressam nas ideologias e valores direcionados a educação escolarizada. Analisará, também, o perfil do educador contemporâneo, contribuindo para que este repense sua atuação docente numa perspectiva crítica e reflexiva, que ao contrário de utópica, constitua bases sólidas para a efetivação de um propósito transformador.

**Palavras-chave:** Formação do Educador. Neoliberalismo. Educação.

### LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR Y LAS INFLUENCIAS NEOLIBERALES EN LA EDUCACIÓN

**Resumen:** Este artículo se propone responder a las preguntas sobre la comprensión cíclica de la educación brasileña, haciendo hincapié en que la ideología neoliberal influye en la educación, sobre la base de que los cambios que se producen a nivel mundial, nacional y estatal en los ámbitos económico, político, tecnológico, en las relaciones de trabajo y en tantos otros, expresan las ideologías y valores orientados a la educación escolar. Deberá considerarse, también, el perfil del educador hoy, lo que obliga a este a repensar su actividad docente desde una perspectiva crítica y reflexiva, que, a diferencia de una utopía, constituye los cimientos para la realización de un propósito transformador.

**Palabras clave:** Formación del Profesorado. Neoliberalismo. Educación.

### Introdução

As mudanças que ocorrem na estrutura conjuntural da educação refletem-se consideravelmente nas ideologias e valores a ela direcionados, principalmente na educação escolarizada, pois, como afirma Luckesi (1994) esta não é uma instituição neutra, uma vez que seu compromisso vincula-se com a cultura e problemas sociais de seu contexto de atuação.

As considerações expressas neste texto abordarão análises e conteúdos referentes às influências do Neoliberalismo nas diversas áreas sociais desde a década de 1990, principalmente, no que se refere à educação tanto a nível nacional quanto estadual e analisará o perfil do educador contemporâneo, contribuindo para que este repense sua atuação docente,

partindo do entendimento do como tais influências estão presentes no cotidiano escolar.

Deste modo, este texto tem como objetivo fundamental expor uma reflexão acerca do quanto a sociedade e as relações dialéticas estabelecidas entre esta e a escola interferem na identidade tanto do educador como da instituição, sendo, pois, necessário compreendê-la.

### **Transformações mundiais, globalização, neoliberalismo e educação**

Para analisar a conjuntura educacional, é relevante esclarecer que a população mundial, de acordo com dados do IBGE, é de aproximadamente 7 bilhões de habitantes, agrupadas em cinco continentes, que configuram o diversificado e plural contingente de etnias, culturas, ideologias e sociedades existentes.

Com exceção de alguns países, como Cuba e Coréia do Norte, por exemplo, todos os demais são orientados pelo Sistema Capitalista, que conceitualmente, "*é o modo de produção em que o capital, sob suas diferentes formas, é o principal meio de produção. Tem como princípio organizador a relação trabalho assalariado-capital e como contradição a relação produção social-apropriação privada*" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 71).

O modo de produção capitalista como pontua Huberman (1981) é caracterizado pela exploração do trabalhador, que troca sua força de trabalho pelo dinheiro que lhe é pago sob forma de salário, pelo capitalista, detentor dos meios de produção.

Quando o trabalhador se aluga, vende sua força de trabalho não apenas pelo tempo que leva para produzir o valor de seus salários, mas pela extensão de todo um dia de trabalho. Se o dia de trabalho for de 10 horas, e o tempo necessário para produzir o valor de seu salário for igual a seis horas, então sobram 4 horas durante as quais o operário *não está trabalhando para si*, mas para seu patrão. Às 6 horas Marx chama de *tempo de trabalho necessário*, e as 4 horas, *tempo de trabalho excedente* do valor do produto total de 10 horas de trabalho, seis décimos são iguais á mais-valia, que fica em poder do patrão e constitui seu lucro. (HUBERMAN, 1981, p. 231-232).

Desde sua ascensão, por volta do século XV, como explicam Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), o capitalismo passou por quatro estágios diferenciados, reorganizando suas bases com o fito de fortalecer-se, sendo eles:

O capitalismo concorrencial (século XVIII e início do século XIX), etapa também considerada como Primeira Revolução Industrial, cujo ideário se voltava à teoria do *laissez-faire*, que pautava a livre concorrência dos mercados sem a intervenção do Estado.

No capitalismo monopolista, segunda etapa, que data do século XIX

e início do século XX, também chamado de Segunda Revolução Industrial, abandona-se o ideário do *laissez-faire*, e as atividades econômicas passam a sofrer intervenções em sua regulação, havendo a consolidação dos Estados Nacionais. Nesta, passa a ocorrer a desqualificação do trabalhador em decorrência do domínio das máquinas, surgindo a produção em massa, baseada no *taylorismo* e *fordismo*.

A terceira etapa, denominada de Capitalismo Monopolista de Estado, datado do século XX (pós-Segunda Guerra Mundial), o papel do Estado amplia-se, passando a intervir nas relações de mercado, sistematizando políticas voltadas a distribuição de renda e para o pleno emprego. Em razão de tais características, tal estágio, ficou conhecido como Estado de Bem-Estar Social.

A última e até então recente mudança do capitalismo é a denominada de Capitalismo Concorrencial Global ou Terceira Revolução Industrial, no qual o Estado intervém o mínimo possível nas relações de mercado. Neste surge um novo conceito, o de globalização, caracterizada como *"um processo de reorganização da divisão internacional do trabalho, acionado em parte pelas diferenças de produtividade e de custos de produção entre países"*. (SINGER, 2003, p. 21).

Durante essa fase do capitalismo o mundo tem passado por intensas transformações tecnológicas, que resultou na diminuição de distâncias, maior comodidade aos sujeitos, gerou avanços nas descobertas médicas e revolucionou os sistemas de intercomunicação. *"Tais avanços tornam o mundo pequeno e interconectado por vários meios, sugerindo-nos a ideia de que vivemos em uma aldeia global."* (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 66).

Vive-se na contemporaneidade a era da informação, tendo a internet como um dos principais meios de sua difusão.

A internet (a super-rede mundial de computadores) é uma das estrelas principais dessa fase da revolução informacional, pois interliga milhares de computadores, ou melhor, de usuários a um imenso e crescente banco de informações, permitindo-lhes navegar pelo mundo pelo microcomputador. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 67).

A informação, como analisam Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), do ponto de vista capitalista, é uma mercadoria necessária para o aumento do poder e competitividade no mundo globalizado. *"A revolução industrial está, portanto, na base de uma nova forma de divisão social e de exclusão: de um lado, os que têm o monopólio do pensamento, ou melhor, da informação; de outro, os excluídos desse exercício"*. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 69).

A exclusão e a ascensão social adquirem um perfil pautado no domínio da informação que se manifesta para públicos diferenciados e atendem interesses ideológicos de grupos dominantes.

Se por um lado vive-se a era da informação com todas as suas

comodidades e inovações, por outro, vê-se a estruturação de novas formas de dominação ideológicas, defendidas por classes dominantes, cujos interesses manifestam-se no desenvolvimento de uma economia da exclusão.

O estudo feito por um grupo de pesquisadores americanos, com a participação de pesquisadores de dezenove outros países, para examinar o sistema de produção da Toyota (toyotismo), considerado pela literatura como sendo o sistema que origina os processos de “qualidade total”, flexibilização, trabalho participativo, do qual resultou o livro *The Machine that Changed the World* (1990), ao mesmo tempo que expõe uma perspectiva apologética deste sistema, sintetiza sua lógica excludente. “*Trabalhadores em excesso tem que ser expulsos rápida e completamente da fábrica para garantir que as inovações dêem certo.*” (FRIGOTTO, 2001, p. 52).

A lógica mercadológica orienta-se pelo Sistema Neoliberal, defensor da não intervenção estatal nas relações econômicas, deixando-as a mercê da iniciativa privada que sustenta concepções voltadas à maximização da eficiência dos trabalhadores, que devem inserir-se e adaptarem-se as demandas do mercado.

Conceitualmente, Neoliberalismo é uma:

Denominação de uma corrente doutrinária do liberalismo que se opõe ao social-liberalismo e/ou novo liberalismo (modelo econômico Keynesiano) e retoma algumas posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, preconizando a minimização do Estado, a economia com plena liberação das forças de mercado e a liberdade de iniciativa econômica. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 97).

O mesmo autor afirma que a origem do termo Neoliberalismo seja datada na década de 1930-1940, com a publicação do livro “*O Caminho da Servidão*” de Friedrich Von Hayek, considerado o seu manifesto fundador, mas ganhou destaque a partir dos meados da década de 1970 e início da década de 1980, com o governo inglês da então primeira ministra Margareth Thatcher, a popular “Dama de Ferro”, e no governo de Ronald Reagan nos Estados Unidos.

O Neoliberalismo influenciou a política econômica mundial, “*em razão, sobretudo, de sua adoção e imposição pelos organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial ou Bird.*” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 97).

Tais organismos passaram a ditar as regras a serem seguidas pelos

países em desenvolvimento por meio de tratados e acordos, a exemplo, o Consenso de Washington realizado em 1989, na cidade de mesmo nome nos Estados Unidos da América, que “balizou a doutrina do Neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos 90.” (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003, p. 95).

Acrescenta-se ao exposto que

Os resultados dessa reunião foram publicados em 1990. Na verdade, Williamson denominou o Consenso de Washington o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que nos atuavam diversos institutos de economia. (SAVIANI, 2007, p. 425).

Este definiu, em linhas gerais, as seguintes bases, como cita Negrão (1998):

1. Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público;
2. Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra-estrutura;
3. Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributário, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos
4. Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor;
5. Taxa de câmbio competitiva;
6. Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos á exportação, visando a impulsionar a globalização da economia;
7. Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro;
8. Privatização, com a venda de empresas estatais;
9. Desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas;
10. Propriedade intelectual. (NEGRÃO, 1998).

As normalizações definidas pelo consenso fizeram surgir a visão de que todas as sociedades mundiais teriam os mesmos ideários desenvolvimentistas, ou, necessariamente, esforçarem-se em atender as políticas impostas pelos organismos reguladores.

Um dos efeitos devastadores do pensamento único, sem dúvida, manifesta-se no abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados na perspectiva

da autonomia e, ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre povos, culturas e nações. Reafirmam-se, pela via do pragmatismo, das visões positivistas e neopositivistas, e neo-racionalistas e do pós-modernismo, uma visão fragmentária da realidade e uma afirmação patológica da competição e do individualismo. (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003, p. 96).

Definiu-se o pensamento unitário para a tomada de decisões de todos os países, em outras palavras, deveriam orientar-se de acordo com as regras do mercado no qual, o Estado possui pouca influência.

Como analisam Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), defende-se a constituição de sociedades cujas bases proponham uma economia de mercado direcionada pela livre concorrência com ênfase na competitividade, na eficiência e qualidade; com o Estado minimalista, formador e manipulador de indivíduos selecionados por critérios de adaptação e eficiência; com ênfase na liberdade de propriedade e principalmente na individualidade.

É neste cenário de inovações tecnológicas, globalização, era da informação e bases neoliberais que a educação divide seus ideários, que por não ser um fenômeno neutro sofre as influências da sociedade na qual está inserida, sendo conclamada como um dos instrumentos necessários à formação do indivíduo polivalente e apto a atender as necessidades emergentes do sistema que orienta o modo de produção.

Os acontecimentos do mundo atual afetam a educação escolar de várias maneiras. Vejamos algumas:

- a) Exigem um novo tipo de trabalhador, ou seja, mais flexível e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e de competências sociais e pessoais;
- b) Levam o capitalismo a estabelecer, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado;
- c) Modificam os objetivos e as prioridades da escola;
- d) Produzem modificações nos interesses, nas necessidades e nos valores escolares;
- e) Forçam a escola a mudar suas práticas por causa do avanço tecnológico dos meios de comunicação e da introdução da informática;
- f) Induzem alteração na atitude do professor e no trabalho docente, uma vez que os meios de comunicação e os demais recursos tecnológicos são muito motivadores. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 52).

Na ênfase neoliberal a educação provida pelo Estado é considerada ineficiente, tendo que adequar-se aos ditames do mercado para assumir

uma perspectiva baseada na eficiência promotora da formação do capital humano, caracterizado como o indivíduo apto as condições deste sistema.

À escola cabe, nesta perspectiva, a preparação para a concepção do “aprender a aprender” que de acordo com Saviani (2007) está relacionado à capacidade deste atualizar-se constantemente para garantir suas oportunidades no contexto mercadológico, e

[...] cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”. (SAVIANI, 2007, p. 435).

Caso não se insira no mercado de trabalho, a culpa não é de políticas econômicas pautadas na concorrência e competitividade, mas sim do sujeito que não se adequou à sua demanda, que procura trabalhadores, que no entendimento de Saviani (2007) vestem a camisa da empresa em prol da qualidade total.

Ainda neste enfoque Facci (2004) afirma que

A ideologia dominante parte do pressuposto de que o incremento no capital humano individual aumenta as condições de empregabilidade do indivíduo, sem significar, no entanto, que ele será absorvido pelo mercado de trabalho, porque simplesmente não há lugar para todos. [...]. Cada vez mais nos sentimos incapazes de acompanhar as contradições na sociedade. [...] continuamente, é jogada sobre os nossos ombros a “culpa” por não estarmos “integrados”, “adaptados” a esse novo contexto de globalização. (FACCI, 2004, p. 6).

A educação deixa de ser um espaço de formação crítica e consciente, dando espaço ao adestramento de pessoas para o exigente mercado de trabalho. E o educador tem seu papel modificado, sendo então, nas palavras de Saviani (2007), o treinador que procura convencer sujeitos a qualificarem-se de acordo com as necessidades ditadas por aquele.

Uma perspectiva que pressupõe uma educação que se esforce em atender as demandas de um mercado exigente e competitivo influencia a maioria das políticas educacionais elaboradas e adotadas nos mais diversos países.

Neste sentido, tratar-se-á no próximo tópico a respeito das influências supramencionadas nas políticas educacionais brasileiras.



## **As influências neoliberais na educação brasileira**

No Brasil, as influências neoliberais, passaram a fazer parte do ideário das políticas públicas por volta da década de 1990 com o então presidente Fernando Collor de Melo.

Collor fez irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, com amargas conseqüências aos brasileiros. Rapidamente desfez-se a aura populista e moralizante que havia caracterizado sua campanha. Desmascarada pelo estilo modernizador e intervencionistas que marcaria sua gestão até seu impedimento pelo Congresso Nacional, em 1992. (SHIROMA, 2004, p. 54).

Embora iniciado com o governo Collor, o ideário neoliberal ganha destaque no governo de Fernando Henrique Cardoso, que, como enfatizam Frigotto e Civiata (2003), conduziu sua administração voltando-se aos interesses e ditames dos organismos internacionais e seguindo a visão da livre concorrência do mercado.

No período que compreendeu o seu mandato, 1995 a 2002, o governo FHC desfez-se de vários patrimônios públicos por meio de privatizações, deixando um grande contingente de cidadãos à margem da sociedade e acirrando o nível de desemprego e exclusões consequentes.

A característica que define o governo FHC tem sido o neoliberalismo "light" do tipo que predominou nos anos 90 [...]. A dinâmica fundamental do neoliberalismo se ergue sobre dois princípios: a desregulamentação dos mercados e a privatização dos serviços. [...] Fernando Henrique Cardoso leiloou a maior parte do setor estatal e abriu a economia completamente, apostando na entrada de um fluxo maciço de capital externo para modernizar o país. Após oito anos, os resultados estão aí, evidentes: estagnação crescente, salários reais em queda, desemprego em nível nunca antes visto e um dívida estrondosa. (ANDERSON, 2002 apud FRIGOTTO; CIVIATTA, 2003, p. 103).

A educação também passou a ser influenciada e deveria seguir as propostas dos organismos internacionais. Na mesma década de 1990 realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), da qual participaram 155 países que firmaram o compromisso de garantir uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos.

Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão)



conhecidos como o “E9”, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do fórum consultivo internacional para a “Educação para Todos” [...]. (SHIROMA, 2004, p. 57).

Neste sentido, o governo brasileiro, como afirma Shiroma (2004) elaborou diversos programas para tentar solucionar as mazelas que afligiam a educação brasileira, tais como: “Acorda Brasil! Tá na hora da escola” e criou programas assistencialistas para manter as crianças na escola, como o “Bolsa Escola” e outros.

Ainda nesta década, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) foi sancionada, considerada por críticos como a LDB minimalista por acarretar em suas bases e normatizações influências neoliberais, reduzindo as responsabilidades do Estado no provimento de uma educação pública universal e de qualidade.

Referindo-se a Darcy Ribeiro, protagonista da nova lei da educação, Frigotto e Civiata (2003) enfatizam que o mesmo “*fez uma síntese deturpada do longo processo de negociação e deu ao governo, que não tinha projeto de LDB, o que este necessitava*”. (FRIGOTTO; CIVIATTA, 2003, p. 110).

Também em 1990, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais que atrelado às necessidades mercadológicas, como enfatizam Frigotto e Civiatta (2003) foram direcionados por técnicos que desconheciam a realidade educativa do país, desconsiderando as diversidades predominantes nas várias regiões e apresentando-se como normatizações obrigatórias aos estados.

A concepção dos PCNs, tal qual foi proposta, apresenta-se inviável, tanto do ponto de vista da natureza do processo de construção curricular, que implica constantemente construção e reconstrução a partir de realidades concretas, quanto das condições objetivas de sua realização e avaliação. (SANTOS apud FRIGOTTO; CIVIATTA, 2003, p. 126).

Outro ponto importante a destacar foi a procura por cursos técnicos profissionalizantes, que atendiam as necessidades do mercado de trabalho para formação de indivíduos polivalentes e adaptáveis as suas proposições, tendo respaldo na própria LDB 9394/96 que explicita em suas bases a formação profissional vinculada aos ditames neoliberais de mercado. Sendo os cursos superiores voltados à elite intelectual dominante dos meios de informação, o que evidencia um ensino dual, característico do Neoliberalismo.

Por meio destas concretizou-se o papel da educação voltada aos interesses do mercado de trabalho, ideário que perpassou a década de 1990

e anos posteriores. De modo que “há uma forte pressão para que as escolas e as universidades se voltem para as necessidades estreitas da indústria e do comércio.” (SILVA, 2001, p. 24).

Ao considerar o exposto, fazendo-se a análise de índices direcionados à mensuração da Educação Básica, percebem-se as dificuldades em constituir uma educação que se desvencilhe dos ditames neoliberais e priorize a qualidade e universalidade almejadas para o ensino público do país.

Ressalta-se que o IDBE de 2007 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Séries Finais e Ensino Médio da rede pública de ensino apontaram respectivamente os seguintes indicadores, 4,0; 3,5 e 3,2, evidenciando a desqualificação do ensino, tendo em vista, países desenvolvidos e até mesmo a rede privada de ensino que alcançaram uma média 6,0, considerada uma das melhores em relação à pesquisa. Este indicador foi criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007 com a finalidade de definir metas direcionadas a efetivação de uma educação de qualidade, conforme dispõem o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), atribuindo nota de 0 a 10<sup>1</sup> as escolas dos estados e municípios.

Diante dos dados expostos, observa-se que, muito há para ser analisado e melhorado na educação brasileira, a fim de garantir efetivamente uma educação cuja gratuidade e universalidade impliquem também em qualidade.

Neste sentido, abordar-se-á no próximo tópico considerações a respeito do ideário neoliberal na educação paranaense bem como suas implicações.

### **As influências Neoliberais na Educação do Estado do Paraná**

Assim como aconteceram mudanças consideráveis no Brasil na década de 1990 em razão das propostas neoliberais, o Paraná também sentia tais influências.

Nesta década, o Estado paranaense foi marcado por duas gestões, a de Roberto Requião compreendendo o período de 1991 a 1994 e pelo governo de Jaime Lerner entre os anos de 1995 a 2002.

Como afirma Sapelli (2003) “no governo Requião verificamos o empenho de esforços significativos para ajustar o sistema escolar paranaense a tais diretrizes. Só no governo posterior, o de Lerner, é que constatamos a consolidação das mesmas”. (SAPELLI, 2003, p. 57).

No Governo de Roberto Requião foram elaboradas medidas voltadas para o ajuste das políticas educacionais aos ditames dos órgãos externos.

Sapelli (2003) considera que dois documentos criados na gestão de Requião a partir de 1992, estabeleceram a representação do ideário neoliberal nas políticas educacionais do Estado, sendo eles, *Paraná, construindo uma Escola Cidadã* e *Plano Decenal de Educação para todos do Estado do Paraná – 1993/2002*.

No que se refere ao primeiro documento este

Norteou as ações da SEED a partir de 1992 e foi divulgado oficialmente, na “semana pedagógica” daquele ano. O documento caracterizou bem o momento em que o Paraná assumiu como suas, as novas diretrizes do Banco Mundial. [...]. Neste documento, vamos perceber, não como as mesmas explicitação dos documentos posteriores do governo Lerner, a apropriação das expressões como: “autonomia”, “descentralização”, “gestão democrática”, “racionalidade”, “autogestão” [...]. (SAPELLI, 2003, p. 58).

Afirma a mesma autora que as expressões correntes no documento, como autogestão da escola e sua respectiva autonomia, mascaravam a minimização do cumprimento dos deveres do Estado em relação à própria escola, principalmente em seu financiamento, uma vez que, *“na prática, tal autonomia se expressa claramente como um processo crescente de desconcentração da administração financeira.”* (SAPELLI, 2003, p. 59).

O segundo documento intitulado de *Plano Decenal de Educação para todos do estado do Paraná* discutia, como afirma Sapelli (2003) questões voltadas ao contexto educacional do Estado analisando dados sobre o analfabetismo, evasão, índices de reprovação, dentre outros.

Entretanto, as conclusões do referido documento não foram as melhores, sendo que um grande contingente de jovens na faixa etária de 15 a 18 anos eram considerados analfabetos funcionais, muitas crianças de 5 a 6 anos estavam fora da escola e tantos outros dados alarmantes a situação educacional paranaense.

Diante estes dados, o governo posicionou-se incapaz de solucioná-los sem a ajuda dos financiamentos provindos dos organismos externos, rendendo-se assim aos seus ideários.

Embora os ditames neoliberais tenham se instalado no Paraná no governo de Requião, foi no de Jaime Lerner que estes se concretizaram com maior ênfase.

Sapelli (2003) indica que entre as medidas tomadas pelo governo Lerner destacaram-se dois projetos de principal importância, sendo, o *Programa Expansão, melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná* (PROEM) e o *Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná*.

O primeiro programa o PROEM, como enfatiza Sapelli (2003) foi uma das heranças do governo Requião para Lerner e dentre seus objetivos o principal era aumentar a eficiência e eficácia do ensino, revelando conceitos como o de equidade e formação geral do indivíduo. *“Considera-se este processo de reestruturação do Ensino médio e profissional, um ajuste neoliberal no campo educativo, ao provocar a separação da formação geral e profissional. Vamos ter reforçada a dualidade estrutural tão presente na história da educação brasileira.”* (SAPELLI, 2003, p. 79).

O segundo programa Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE) foi direcionado ao ensino fundamental, aprovado em 1992, foi implantado apenas em 1995 com o apoio dos organismos internacionais como o BIRD (Banco Interamericano de Desenvolvimento) sendo executado a princípio, até 1999 e prorrogado para 2001.

Os investimentos do programa voltavam-se à aquisição de materiais pedagógicos, treinamento de professores, para a melhoria da rede física das instituições de ensino, aumento do acesso, desenvolvimento institucional e para os estudos e avaliação.

Seus objetivos eram baseados na vertente dos ditames do BM (Banco Mundial), sintetizados em promover o acesso das quantidades necessárias de materiais pedagógicos para crianças e professores, melhorar a eficiência da ação docente dos professores, dentre outros.

Os programas supracitados foram desmembrados em subprogramas como o “subprograma Melhoria da Qualidade do Ensino Médio”, o “subprograma Modernização da Educação Técnica Profissional”, dentre outros.

Como explica Sapelli (2003):

Todos os dados coletados sobre o PROEM e o PQE podem ser colocados a serviço de duas tentativas de explicar a realidade sobre as políticas educacionais do Paraná (1995-2002): como o processo de inovação que mascara uma proclamada qualidade que promove a equiparação dos homens ou como processo de precarização crescente que promove a socialização do conhecimento de forma restrita, pela Escola. (SAPELLI, 2003, p. 173).

Tais programas tiveram como resultados:

Crescente precarização da Escola pública. Entendemos por crescente precarização da Escola pública para as classes menos favorecidas, o processo que vem sendo engendrado, desde a criação da mesma, que além de impedir a ampliação da capacidade de socializar, sem restrições, o patrimônio cultural produzido pela humanidade, tem também diminuído tal possibilidade. (SAPELLI, 2003, p. 175).

Ao contextualizar estes dados com a realidade contemporânea do Estado, desde 2003 o Paraná é governado por Roberto Requião, reeleito em 2006, juntamente com o presidente Luis Inácio “Lula” da Silva.

Dados recentes demonstram que no quesito educacional o Estado possui um dos melhores índices de desenvolvimento em relação a outros estados, entretanto, requer muitas mudanças em suas estruturas visto que existem disparidades entre os municípios do mesmo.

De acordo com o MEC os dados do IDEB 2007 no Estado do Paraná foi um dos melhores dentre as Unidades Federativas na modalidade de ensino Séries Iniciais do Ensino Fundamental, embora não tenha alcançado a média 6,0 cogitada, chegando, entretanto, a um índice de 5,2, tendo uma média 4,0 nas Séries Finais do Ensino Fundamental e 3,7 no Ensino Médio.

Se pensados com criticidade esta realidade evidencia e ao mesmo tempo suscita questionamentos que precisam ser analisados, dentre os quais: Como melhorar a qualidade do ensino mensurável pelo IDBE e outros mecanismos avaliadores, se muitos educadores se vêem despreparados, desmotivados, dentre outros fatores que se direcionam às más condições de ensino por eles enfrentadas, sejam elas estruturais ou pedagógicas?

Diante o exposto é que são estruturadas as considerações abordadas no próximo tópico, que tratará a respeito do educador contemporâneo e seus desafios frente à realidade pela qual a educação tem permeado seus ideários, abordando-se a cerca do papel do educador na conjuntura neoliberal de educação, analisando o educador que se tem, e pressupondo um novo educador pautado em teorias críticas que o postulam como um dos agentes e não únicos responsáveis em transformar a realidade social da educação brasileira.

### **Um olhar sobre o educador contemporâneo – desafios e perspectivas**

No cenário neoliberal até então abordado, cujos ideários estão pautados na livre iniciativa dos mercados, incutindo nos sujeitos ideologias de adaptação e aquisição de bases condizentes a nova tendência social e que pressupõe a necessidade da formação do capital humano individual, ou precisamente, aquele indivíduo apto a adequar-se constantemente as novas exigências impostas pelo mercado de trabalho, tendo um constante processo de aprendizagem, o importante como afirma Saviani (2007) é aprender a aprender, buscando sempre novos conhecimentos que lhes garantam a empregabilidade.

[...] o mercado de trabalho está exigindo e valorizando homens competitivos, que saibam utilizar a informática e a internet, tenham habilidades comunicativas, cognitivas. A questão da "competência" também tem sido bastante enfatizada e o princípio educativo "aprender a aprender" tem recebido muito destaque. Todas essas transformações intervêm em várias esferas da vida social, provocando mudanças nos âmbito social, político, cultural, assim como nas escolas e no exercício da profissão do professor. (FACCI, 2004, p. 20).

Os educadores também fazem parte desta realidade, cujos papéis

multifacetam-se para corresponder a ordem econômica da sociedade contemporânea, que espera por um tipo de educador que antes de educar, adestre seus alunos para atenderem as exigências, amplamente ressaltadas no presente texto, das bases neoliberais para as sociedades mundiais.

Neste contexto o educador, como tal, é ofuscado, cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado. (SAVIANI, 2007, p. 439).

Esta é uma realidade que se apresenta alarmante e vergonhosa, indicando que a identidade do educador está em crise.

A identidade vivida pelo professor está relacionada com o *status* que a profissão ocupa no nível social. Os professores recebem baixos salários, seu trabalho nem sempre é valorizado pela sociedade e está havendo uma precariedade em sua formação profissional. O investimento dado em educação é muito pequeno por parte dos governantes. A desvalorização não acontece somente ligada aos recursos financeiros. A própria forma como foram e são elaboradas as políticas públicas da educação mostra o descaso com a educação. (FACCI, 2004, p. 28).

Situação que provoca nos professores um mal-estar docente, típico de profissionais saturados e desmotivados de sua atuação, em razão das mudanças que ocorrem na sociedade, pois, como afirma Facci (2004), modifica-se o papel da escola e dos professores, que devem adequar-se aos desafios a eles impostos, como suprir necessidades dantes referentes aos pais e familiares das crianças e ao modificar sua postura desempenha papéis contraditórios, bem como assiste a sua desvalorização profissional no meio social.

Embora considerados por Esteve (1999 apud FACCI, 2004) como secundários, estes fatores influem na prática docente e interferem diretamente na motivação tanto pessoal quanto profissional dos professores.

Para este autor outros fatores são considerados de 1ª ordem, sendo eles:

- a) Recursos materiais e condições de trabalho: falta de materiais didáticos, debilidade de estruturas físicas adequadas ao ensino e também de formas de funcionamento da instituição (horários, reuniões, avaliação etc.);
- b) Violência nas instituições escolares: depredação, roubo de materiais da escola, agressão (física e/ou verbal) contra professores e alunos;

- c) Esgotamento docente e acúmulo de exigências sobre o professor: neste aspecto, o autor comenta a respeito da síndrome de *burnout*. (ESTEVE, 1999 apud FACCI, 2004, p. 30).

Associados entre si, contribuem para que um número considerável de professores desistam dessa profissão, abandonando as salas de aula ou simplesmente desempenhando papéis descompromissados com a educação.

Acrescenta-se ao exposto anteriormente a síndrome de Burnout, que, como enfatiza Esteve (1999 apud FACCI, 2004), é definida como as respostas às situações estressantes de um determinado ambiente de trabalho, neste caso, o escolar. Os profissionais mais suscetíveis a ela são os médicos, os enfermeiros, os assistentes sociais e principalmente os professores, sendo avaliada de acordo com critérios como: exaustão emocional, crescente apatia e desânimo.

Em pesquisa que realizei anteriormente [...], observei que foi possível constatar esta situação de mal-estar entre os docentes. O sentimento de desvalorização, além da questão do baixo salário, vem acompanhado por problemas sociais que estão presentes no contexto escolar, exigindo que o professor assuma responsabilidades que não esteja estreitamente vinculadas ao ato de ensinar. Os professores queixaram-se, nessa pesquisa, que eles têm, muitas vezes, que assumir a responsabilidade da família – ocupar o lugar do pai e da mãe, educar as crianças que vêm para a escola; lidar com o descaso dos governantes que não investem na educação, tendo que saber improvisar diante da falta de recursos financeiros para conduzir o ensino; enfrentar e auxiliar na resolução dos problemas familiares etc. (FACCI, 2004, p. 32).

Associado a estas crises no quadro docente, na ótica neoliberal, propõe-se a necessidade da formação de profissionais competentes respaldando *"a importância de uma formação reflexiva dos professores, com investimento na aquisição de competências e habilidades."* (MARIN, 2002 apud FACCI, 2004, p. 37). Este conceito também é conhecido como "teoria do professor reflexivo" disseminado nos EUA por volta de 1980 em contraposição às bases tecnocráticas de ensino vigentes neste país.

Considerado por autores como Pimenta (2008), Saviani (2007) dentre outros, como modismo conceitual, pois o pensar reflexivo é um atributo inerente à constituição humana, sendo uma das características primordiais na diferenciação dos homens em relação aos demais seres vivos. Esta teoria pauta a formação docente, como explica Facci (2004), como uma constante formação referenciada por meio de sua própria atuação prática.



Compreendem-se, então, as afinidades do discurso neoconstrutivista com a disseminação da “teoria do professor reflexivo” [...] que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana. E compreende-se, também, o elo com a chamada “pedagogia das competências”. (SAVIANI, 2007, p. 434).

Pimenta (2008) esclarece que alguns autores questionam a teoria do professor reflexivo pelo fato desta não considerar questões referentes

A linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que definem o conhecimento, quatro elementos fundamentais, sem os quais os professores não conseguem mudar a produção do ensino, de forma a fazê-lo segundo ideais de igualdade e de justiça”. (PIMENTA, 2008, p. 23).

A mesma autora ainda afirma, baseada em Liston e Zeichner (2002), autores por ela citados, que a abordagem do professor reflexivo, assim como postulou Schön (1983) (um de seus idealizadores), torna-se reducionista por apenas considerar a prática reflexiva sem levar em consideração os determinantes do contexto institucional.

A nosso ver, esse ‘mercado’ do conceito entende a reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente, tendo em conta suas diversas dimensões. Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento dos professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico. Contraditoriamente, esse fazer foi o objeto de crítica do conceito *professor reflexivo*, como vimos. O esvaziamento do sentido também se dá na identificação do conceito com a adjetivação da reflexão entendida como atributo do humano e do professor, portanto. (CASTRO, 2000 apud PIMENTA, 2008, p. 23).

Em razão desta descaracterização do professor como aquele que reflete sua prática sem intenção e subsídios para transformá-la, muitos estudiosos defendem a necessidade de pautar a formação dos educadores mediante uma perspectiva crítica, que supere as insuficiências da teoria reflexiva na formação destes.

Entendo que a superação desses limites se dará a partir de teoria(s), que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas. (PIMENTA, 2008, p. 25).

Um caminho a ser pensado na direção de uma teoria que se baseie na crítica é apontado por Saviani (2003, p. 141) quando expressa a Pedagogia Histórico-Crítica, que:

[...] trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

A educação é entendida como um processo histórico e cultural, onde a escola deve evitar que sua luta em prol do desenvolvimento dos indivíduos abrangidos por seus processos não seja articulado como interesses dominantes e de inculcação de ideologias coercitivas e mercadológicas, mas que ao contrário, viabilize a formação de alunos críticos e dinâmicos neste processo, que atuem com criticidade e consciência diante os saberes historicamente sistematizados e transmitidos pela civilização.

A metodologia fundada nos pressupostos de uma pedagogia crítica busca a percepção coletiva das contradições e das determinações sociais, necessárias à efetivação de uma prática pedagógica reflexiva, crítica e criadora. Nesse sentido, tanto os educadores quanto os alunos deixam de ser sujeitos passivos para se transformarem em sujeitos ativos capazes de propor ações coerentes que propiciem a superação das dificuldades detectadas. (VEIGA, 1995, p. 90).

O professor deixa de ser um adestrador, como postulados pela ênfase neoliberal e se torna o mediador dos conhecimentos a serem apropriados por seus educandos, considerados ativos no processo de aprendizagem, passando a ser mediador, que como afirma Gasparin (2002) permite a apropriação crítica dos conteúdos por meio de suas práticas metodológicas.

O conceito mais coerente que se faz do educador para enfrentar os desafios contemporâneos é o apresentado por Pimenta (2008) de educadores identificados como intelectuais críticos e reflexivos, porque ao considerarem o caráter histórico e social da educação subsidiam a sua atuação docente e a torna instrumento transformador das contradições sociais onde a escola permeia seus processos.

Assim, como enfatiza Libâneo (2007), exige-se a necessidade de educadores críticos que interfiram na realidade na qual estão inseridos, não se rendendo apenas aos ditames mercadológicos, mas que transformem a primeira, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e engajados na luta por justiça social.

## Considerações finais

Como exposto neste artigo, a educação escolar, ao mesmo tempo em que influencia a conjuntura social na qual está inserida, também por ela é influenciada, uma vez que não é uma instituição neutra e isenta das transformações sociais que ocorrem em seu contexto de atuação.

Explicitou-se que o professor, um dos principais atores do processo educativo, vivencia diversificados desafios, dentre eles sua desvalorização profissional, tendo em vista que é responsabilizado em atender as necessidades relegadas pelo sistema mercadológico, que ao priorizar a formação de sujeitos polivalentes e aptos as suas demandas, aliena o processo de formação humana em prol das exigências do mercado de trabalho, pensando os educadores como adestradores daqueles.

Assim, as considerações aqui expressas objetivaram contribuir para que os educadores possam analisar e compreender sua atuação docente frente aos desafios contemporâneos impostos à educação e, com base nestas questões, possam mobilizar ações e saberes que contemplem a efetivação da transformação da educação pública brasileira a partir de um enfoque crítico da mesma.

## Notas

\* Eliane dos Santos Macedo é graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão, Paraná, no ano de 2009. E-mail: esmacedo@yahoo.com.br

\*\* Dalva Helena de Medeiros é pedagoga e Mestre em Ciências Ambientais. Professora do Departamento de Pedagogia da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão. E-mail: dalva-helena@uol.com.br

<sup>1</sup> Vide tabela IDBE (2007), disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/site>>, para melhor compreensão dos dados expressos no texto.

## Referências

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIVIATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Educação e Sociedade**. Revista de Ciência da Educação. Edição brasileira. v. 24, n. 82 p. 1-360. Campinas: abril de 2003.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. 17 ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

INEP. **Tabela do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDBE**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/site/>>. Acesso em: 17 Jun. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Estimativas da População Mundial**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 23 Abr. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

NEGRÃO, João José. Para conhecer o neoliberalismo. Publisher Brasil, 1998, p. 41-43. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/consenso.html>>. Acesso em: 23 Abr. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHENDIN, Evandro, (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Políticas Educacionais do Governo Lerner no Paraná (1995-2002)**. Cascavel: Gráfica Igol, 2003.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SINGER, Paul. **Globalização e Desemprego: Diagnóstico e Alternativas**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola, Currículo e Ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes (orgs). 2 ed. **Escola Fundamental: Currículo e ensino**. Campinas: Papirus, 1995.

Recebido em: junho de 2010.

Aprovado em: maio de 2011.