

ALGUNS ASPECTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO LULA E SUA REPERCUSSÃO NO FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS (*)

José Carlos Libâneo

libaneojc@uol.com.br

Universidade Católica de Goiás

RESUMO:

Nesta comunicação abordo alguns aspectos da política educacional do atual governo e sua relação com o funcionamento da escola pública, na perspectiva da pedagogia. Inicialmente, apresento alguns fatores externos e internos que condicionam a efetivação de políticas educacionais. A seguir, analiso alguns aspectos da política atual da Educação Básica, e concluo com uma avaliação crítica dessas políticas.

Palavras-chave: políticas educacionais; legislação educacional; Educação Básica; Governo Lula

SOME ASPECTS OF THE EDUCATIONAL POLICY OF THE GOVERNMENT LULA AND ITS IMPACT ON OPERATION OF SCHOOLS

ABSTRACT:

This communication addresses some aspects of educational policy of the present government and its relationship with the operation of public schools in view of pedagogy. Initially, I present some external and internal factors that determine the effectiveness of education policies. Then I analyze some aspects of the current policy of Basic Education, and conclude with a critical evaluation of these policies.

Key-words: educational policies, educational legislation; Basic Education; Government Lula

Dentro do tema geral desta Mesa Redonda no XV ENG – A educação na sociedade brasileira atual – abordo nesta comunicação alguns aspectos da política educacional do atual governo e sua relação com o funcionamento da escola pública, na perspectiva da pedagogia. Inicialmente, apresento fatores externos e internos que, a meu ver, condicionam a efetivação de políticas educacionais. A seguir, analiso alguns aspectos da política atual da Educação Básica, e concluo com uma avaliação crítica dessas políticas.

Minha tese inicial é bastante pessimista: há uma distância considerável entre as políticas educacionais, a legislação educacional, a pesquisa acadêmica, e o que o acontece na realidade das escolas, isto é, no ensino, no trabalho cotidiano dos professores, na aprendizagem dos alunos. Esse distanciamento das questões mais concretas da sala de aula e do trabalho direto dos professores com os alunos é um forte indício da desatenção, do despreço, com os aspectos pedagógico-didáticos que, em última instância, são os que efetivamente atuam na aprendizagem dos alunos e no

trabalho dos professores. Paradoxalmente, é na ponta do sistema de ensino, nas escolas e nas salas de aula, que as coisas efetivamente acontecem, é lá que sabemos o que os alunos aprendem, como aprendem e o que fazem com o que aprendem.

Essa questão tem sido pouco tratada entre os pesquisadores da educação, muito menos entre os técnicos de educação do MEC e, menos ainda, no âmbito do legislativo, especialmente no Congresso Nacional onde é notória uma ignorância dos aspectos propriamente pedagógicos da educação. Para explicar esse desinteresse seria necessária uma investigação histórica mais demorada sobre os condicionantes da formulação das políticas do sistema educacional no país. Mas tenho uma hipótese: raramente houve no Brasil um protagonismo do modo de ver *pedagógico* das coisas, o que tem havido há décadas é um modo de ver ora burocrático, ora sociologizado, ora politicizado, tal como hoje reincide um modo de ver economicizado. Não deveria ser assim. Tenho um entendimento de que os legisladores, os pesquisadores do campo da educação, os políticos e militantes de partidos, deveriam ter em mente que, em paralelo às análises política, sociológica ou econômica da educação, há uma análise pedagógica. No entanto, profissionais que estão fora do campo teórico da pedagogia, embora decidam sobre políticas educacionais, raramente se dão conta do que seja a especificidade da educação: *uma prática social concretizada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando mudanças qualitativas na sua aprendizagem escolar e na sua personalidade*. A descon sideração de qualquer um dos elementos dessa definição, descaracteriza qualquer comentário sobre qualidade de ensino. Penso que uma política educacional que ignora esse princípio básico perde solidez, pois perde de vista o que é mais peculiar da ação educativa escolar: a formação humana mediante as práticas de ensino e aprendizagem.

A pergunta-chave é: por que há essa distância entre a macropolítica e a micropolítica, entre as grandes políticas educacionais e o funcionamento interno das escolas, seu cotidiano, suas normas e rotinas, as salas de aula, as relações professor-aluno, as práticas de gestão? É o que pretendo responder a seguir.

1. Fatores externos e internos condicionantes das políticas educacionais

Dois enfoques têm sido utilizados na análise de problemas da educação: o externo e o interno. A *análise externa* parte de um olhar mais global, abordando aspectos sociais, econômicos, culturais, institucionais das políticas educacionais, das diretrizes curriculares, da legislação, da gestão dos sistemas de ensino; pode-se dizer que analisa as questões da educação de fora para dentro. A *análise interna* aborda os objetivos, conteúdos as metodologias de ensino, as ações organizativas e curriculares, a avaliação das aprendizagens, isto é, refere-se ao funcionamento interno da escola, claro, sem perder de vista os contextos. O enfoque interno visa pensar a educação escolar “por dentro”, lá onde as coisas acontecem. É óbvio que legisladores, pesquisadores, dirigentes educacionais, professores, precisam levar em conta os dois enfoques. Mas, no Brasil, nas últimas décadas, tanto no âmbito da gestão dos sistemas de ensino como na própria pesquisa educacional, as análises externas têm se sobreposto às internas. E afirmo que, em boa parte, as políticas educacionais estão fracassando porque elas não partem da realidade escolar, de políticas voltadas diretamente às escolas, das necessidades dos professores, das condições de aprendizagem dos alunos. Os quadros abaixo mostram a

interligação entre fatores externos e internos, ou seja, como fatores sócio-culturais mais amplos afetam as políticas educacionais e o funcionamento da escola. Alguns dos fatores externos ao sistema escolar:

- Insuficiência ou precariedade do financiamento das políticas educacionais.
- Insuficiência de um sistema nacional de educação, articulado.
- Falta de uma política global e permanente de formação, profissionalização e valorização do magistério da educação básica. Total desorganização dos dispositivos legais relacionados com o sistema de formação de professores.
- Desarticulação dos órgãos do governo ligados à educação, nomeadamente, a SESu, o INEP, a SEB, o CNE, na definição e organização institucional e curricular de políticas de formação de professores, que se reflete na desarticulação da legislação.
- Ausência de informação, de vontade política e de ações estratégicas, por parte dos governantes e dos partidos políticos, do papel da educação e da cultura no desenvolvimento da sociedade e do país. A educação e o ensino no Brasil continuam se prestando muito mais a clientelismos, a trocas de favores eleitorais, ao jogo de interesses, do que ao efetivo desenvolvimento social e cultural.
- Notória dificuldade das entidades e sindicatos ligados ao professorado em formular uma frente ampla para se pensar o sistema educacional. Essas dificuldades nascem de posições divergentes dentro do campo, entre pesquisadores, militantes de associações, dirigentes de cursos de formação, dirigentes de secretarias de educação, legisladores, etc.
- Reincidente falta de relação orgânica entre a universidade e a educação básica; distorção salarial entre professores de nível superior e professores da educação básica.
- Desconexão entre a pesquisa acadêmica e as práticas escolares, junto a uma linguagem acadêmica distanciada do mundo de representações dos professores.
- Total desestímulo das políticas educacionais para motivar estudantes a buscar os cursos de licenciatura.
- Desprestígio da ciência pedagógica e omissão dos pedagogos, em boa parte, devido à “sociologização” do pensamento e da prática educacionais.

Como venho assinalando, os fatores externos acabam por afetar diretamente os fatores intra-escolares, isto é, o funcionamento interno das escolas:

- Deficiências da estrutura física das escolas, de equipamentos e material escolar.
- Baixos salários dos professores e funcionários, falta de regulamentação da carreira profissional e do regime de trabalho adequado.

- Insuficiente preparação profissional dos professores e “tecnicização” da atividade docente, aligeiramento dos cursos de formação, fracasso dos cursos de formação de professores das séries iniciais.
- Precarização do exercício profissional de professores de todos níveis de ensino.
- Indefinições curriculares e dificuldades de gestão curricular, bem como a fragilidade das formas de organização e gestão da escola.
- Falta de atendimento às necessidades materiais e culturais dos alunos, como livro didático, uniforme, biblioteca, práticas esportivas, saúde escolar etc.
- Resultados precários na aprendizagem dos alunos.

Em face dessa problemática, o que as políticas educacionais atuais estão propondo? Passo, agora, ao segundo ponto da minha exposição.

2. Política educacional atual da educação básica

Apresento esquematicamente os eixos da Política Educacional da atual gestão do MEC e sua operacionalização por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Conforme o portal do MEC na Internet, os eixos dessa Política são:

- A redefinição da política de financiamento da Educação Básica- Fundeb;
- A democratização da gestão escolar;
- A formação e valorização dos trabalhadores em educação – professores e funcionários da escola;
- A inclusão educacional – Fundeb – Ampliação do ensino fundamental para nove anos e a política do Livro Didático.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) inclui:

- Programa Brasil Alfabetizado;
- Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação;
- Criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs);
- Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais.

Abordarei algumas questões problemáticas dessas Políticas, atendo-me apenas aos temas relacionados com o funcionamento interno das escolas, que é o foco que elegi para esta comunicação. Conforme mencionei no início, meu foco de análise é o pedagógico, é a idéia de que uma política educacional deve considerar, em primeiro lugar, qual concepção de escola favorece melhor a aprendizagem dos alunos. Os temas são os seguintes: a organização curricular das escolas, a inclusão educacional, a gestão das escolas e a formação de professores.

Organização curricular das escolas

Este tópico não consta explicitamente dos atuais documentos do MEC, ficando presumido que deu-se continuidade à mesma política gerada no governo FHC, ou seja, a organização curricular por ciclos de escolarização, a flexibilização da avaliação da aprendizagem pela progressão automática e a integração de alunos portadores de necessidades especiais em classes no ensino regular.

Em relação aos ciclos de escolarização, o principal argumento de sua adoção no sistema escolar é de que se tem um período maior para consolidação das aprendizagens, à medida que se pode respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Com isso evita-se a repetência e a evasão escolar. Tal como outras inovações, o sistema de ciclos foi implantado na maior parte dos casos sem maiores cuidados com as práticas de ensino já em uso pelos professores, sem preparação das escolas e das condições físicas e materiais necessárias, sem rever profundamente as práticas de gestão escolar. Onde foi implantado, esse sistema não está correspondendo ao que se esperava em termos de efetividade das aprendizagens, ou seja, não está proporcionando qualidade de ensino. Após 12 anos dessa política curricular, o que sabemos é que alunos continuam saindo do ensino fundamental semi-escolarizados, ampliando a exclusão escolar e social.

Na concepção dos ciclos de escolarização é evidente uma visão demasiado romântica da criança, acreditando-se que aprender é algo inato, algo que vem de dentro da pessoa. Então, o desenvolvimento seria natural, espontâneo, bastaria colocar a criança na escola, oferecer as situações de aprendizagem, e ela desenvolveria suas habilidades intelectuais com base no seu próprio ritmo. Como cada criança tem o seu tempo próprio de maturação biológica e mental, como todas elas têm o dom da inteligência, mesmo que em diferentes graus, a professora teria que respeitar esse ritmo, a criança não pode ser reprovada e a avaliação escolar é um absurdo porque trata por igual pessoas diferentes. Tenho uma idéia diferente disso. Baseio-se na teoria de Vygotsky para afirmar que aprender é uma atividade eminentemente sociocultural, ou seja, há uma determinação social e histórico-cultural da formação humana, ela não é um processo natural, espontâneo, ela implica uma ação pedagógica, uma intencionalidade, um ensino sistemático. O aluno aprende na escola quando os outros, inclusive a professora e o próprio contexto institucional e sociocultural, o ajudam a desenvolver suas capacidades mentais, com base nos conhecimentos, habilidades, modos de viver, já existentes na ciência e na cultura. Ora, esse processo não é nada espontâneo, e nem depende somente do ritmo de aprendizagem de cada aluno. Depende de uma de uma ação pedagógica consistente, de um planejamento didático baseado num currículo comum, da atuação intencional dos adultos em uma organização sólida, depende de que eles provoquem nos alunos o desejo de aprender, de serem melhores pessoas, de compreender melhor as coisas. Em minha opinião, não há nada de errado em se ter várias séries de estudo, começando por onde se deve começar, e seguindo-se os conteúdos em níveis cada vez mais complexos. Os professores sabem muito bem o que um aluno pode aprender conforme sua idade e com isso podem programar a seqüência de conteúdos e providenciar na escola as condições necessárias para que o maior número possível de alunos consiga aprender esses conteúdos. Se o objetivo das escolas é desenvolver capacidades de ser e agir através dos conteúdos e do desenvolvimento mental dos alunos, então a criança desenvolve sua inteligência aprendendo solidamente, e isso não é algo espontâneo e natural, mas que depende da ação da escola e do professor.

A flexibilização da avaliação da aprendizagem, incluindo a aprovação automática, compõe a lógica da introdução dos ciclos. Quem já se deu ao trabalho de analisar o que vem acontecendo nas escolas com a progressão continuada irá verificar que ocorre aí

uma das mais gritantes formas de exclusão. Qualquer professora sabe que no final do ano há alunos que conseguiram atingir o esperado, há os que conseguiram mais ou menos e os que não conseguiram o nível de aproveitamento esperado. Ai vem aquela conversa: essa criança não tem ambiente em casa, não fez as tarefas, não tem família organizada, a mãe trabalha fora, etc., então ela merece ser promovida. Por acaso não se trata de uma forma de exclusão? E as excluídas não são precisamente aquelas crianças mais pobres?

Ao contrário da concepção de avaliação nos ciclos, penso que para se chegar a aprendizagens bem sucedidas são necessários objetivos, é preciso estabelecer níveis de chegada, é preciso um sistema de avaliação para confrontar o trabalho feito com os objetivos esperados, como diagnóstico e acompanhamento da qualidade do trabalho que se faz. Evidentemente, espero dos professores que respeitem as diferenças dos alunos, seus ritmos e níveis de desenvolvimento, mas o afrouxamento da avaliação compromete as aprendizagens. Em muitos casos, o prejuízo recai sobre as crianças pobres, entregues à sociedade sem os requisitos básicos para conseguir emprego, usufruir dos bens culturais, participar da vida política. A meu ver, os alunos que não estão acompanhando as aulas, devem ser beneficiados por programas específicos de aceleração escolar, de reforço.

Em síntese, os ciclos, a flexibilização da avaliação, a integração de alunos especiais em classes regulares e a escola de tempo integral são mostras de um falso pioneirismo, são medidas aparentemente progressistas, mas não vão fundo na solução dos problemas da escola brasileira. Os educadores foram colocados numa armadilha, a proposta, na aparência, é altamente humanista, de respeito às diferenças, aos ritmos individuais de aprendizagem, etc., mas não atinge o que mais se espera da escola: o desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas através do domínio dos conteúdos escolares, propiciando aos alunos meios para participação competente e crítica na vida social, profissional, cultural.

A inclusão educacional

Vou comentar, em destaque, a questão da inclusão educacional e, em particular, a inclusão em classes comuns de alunos especiais. Tem havido muita confusão sobre o tema da escola inclusiva, principalmente porque para muita gente falar em escola inclusiva é falar apenas da integração de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. Trata-se de uma idéia muito restritiva de escola inclusiva. Para mim, escola inclusiva é, em primeiro lugar, uma escola comum no sentido de escola para todos, para sujeitos diferentes, numa sociedade em que caibam todos. Quer dizer, estou me referindo, antes de tudo, ao direito universal de todos em poder compartilhar de uma escolarização que capacite para a vida profissional, social, cultural, política, implicando uma alta qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens, considerando diferenças de origem social, de cultura, raça, sexo, religião, físicas, psicológicas etc. Então, eu penso que inclusão é muito menos uma medida institucional ou um procedimento pedagógico, e muito mais um princípio social, um valor social, um modo de encarar a vida e a nossa relação com os outros.

A integração de alunos portadores de necessidades especiais em classes regulares é uma questão muito delicada, mas não posso deixar de tratá-la, porque acho que há ai um grande foco de confusão, de armadilhas e equívocos. Quero afirmar, antes de tudo, minha crença de que todas as pessoas portadoras de necessidades especiais têm o direito de estar inseridos na sociedade e de receber todos os cuidados sociais, médicos, psicológicos de que necessitam para terem uma vida digna e satisfatória. Acima de tudo, têm o direito de

serem reconhecidos em suas diferenças e em suas limitações, e de usufruir de ações eficazes que lhes possibilite inserir-se na sociedade. Mas, em princípio, acredito que a melhor política de inclusão para as crianças e jovens portadores de necessidades especiais, nas condições atuais do ensino regular, ainda é oferecer-lhes cuidados especiais em instituições especializadas, com educadores qualificados para as várias necessidades a atender, com possibilidade de atendimento em turmas pequenas ou individualizado.

Não posso concordar, portanto, com medidas de inclusão generalizantes, homogeneizadoras, frequentemente impostas ao sistema de ensino e às escolas. Não se pode decretar uma educação inclusiva em que não se distinguem tipos de diversidades ou desigualdades e não se pergunte se a escola e os professores dão conta de fazer isso. Exigir níveis de chegada iguais para diferentes pontos de partida é fator de exclusão. Temo que, ao invés de estarmos praticando uma ação democrática, solidária, estejamos provocando efeitos contrários aos desejados. Temo que ações organizacionais e pedagógicas tidas como democráticas, justas, solidárias, destinadas à inclusão nas escolas regulares de alunos portadores de necessidades especiais, sejam, de fato, provocadoras de mais exclusão, mais discriminação, mais marginalização. Vamos ser realistas: em vários municípios onde há o programa de inclusão desse tipo tem-se um ensino de baixo nível tanto aos chamados alunos “normais” quanto àqueles portadores de necessidades específicas, não estamos fazendo bem nem uma coisa nem outra.

Faça uma pergunta muito séria e muito responsável: com as precárias condições de funcionamento de nossas escolas públicas, levando à baixa qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos já matriculados, será justo, democrático, tanto para os alunos a serem incluídos, para os alunos já matriculados, como para os professores, forçar medidas de inclusão dos portadores de necessidades especiais? No desejo, e insisto, na maior parte das vezes generoso, de propiciar a esses alunos oportunidades iguais, dignidade, justiça, não se está produzindo uma ação contra a dignidade, a justiça, dificultando as condições de aprendizagem e socialização de ambos os grupos? Não chegaremos, com isso, a uma socialização de prejuízos e desvantagens, já tão acentuadas por fatores que extrapolam o interior das escolas como a pobreza, a violência, o desemprego? (Cf. Libâneo, 2006).

A gestão das escolas

É uma idéia corrente tanto no âmbito das políticas oficiais quanto em segmentos de educadores chamados progressistas, de que democratizar a escola é democratizar as práticas de gestão. Ela surge no contexto da crítica ao autoritarismo que vigorou em nosso país. A idéia de que democratizando as formas de gestão se renova a escola e melhora o desempenho dos alunos, não é nova. Desse modo, o objetivo da escola seria estabelecer na instituição, relações democráticas e participativas. É claro que o princípio é defensável, mas a tendência em transformar a gestão democrática como fim e não como meio tem gerado muitas confusões. Democratizar a gestão deve ser um meio para se atingir objetivos de aprendizagem, que é o objetivo primordial das escolas. O que tem acontecido em algumas políticas educacionais de esquerda é hipertrofiar o papel da gestão democrática, caindo no mesmo equívoco de propostas neoliberais de hipertrofiar o papel da eficácia gerencial. Penso que o principal papel da gestão escolar é o de favorecer o trabalho docente e, dessa forma, favorecer a aprendizagem dos alunos. São de pouca valia inovações como gestão democrática, eleições para diretor, introdução de modernos equipamentos, e outras novidades, se os alunos continuam apresentando baixo rendimento escolar e aprendizagens não consolidadas.

Formação de professores e condições de exercício profissional

Sabemos que para se implantar uma escola inclusiva, um currículo valioso e uma gestão eficaz, são necessários professores. Provavelmente, ao lado do financiamento do ensino, estamos frente à mais importante prioridade da educação brasileira. No entanto, a atual gestão do MEC parece ter centrado suas ações em relação à formação de professores na educação a distância dando seqüência, neste aspecto, a uma das ações implantadas já na gestão FHC. Com efeito, o MEC implantou o sistema nacional de ensino superior a distância, com o Programa UAB – Universidade Aberta do Brasil, para formação inicial e continuada. A outra medida é o piso salarial de R\$ 850,00, a ser implantada em 10 anos.

3. Avaliação crítica

A partir da menção a esses quatro pontos que caracterizam os aspectos intra-escolares e que formam a base para o trabalho dos professores com os alunos, apresentarei uma avaliação crítica desses aspectos das políticas educacionais.

Em primeiro lugar, não existe entre os responsáveis pelas políticas educacionais, os legisladores e os investigadores da educação escolar um acordo sobre a escola que se deseja, sobre os objetivos formativos. Hoje temos objetivos para todos os gostos. Um segmento de educadores diz: queremos que a escola seja principalmente um espaço de socialização dos alunos, que seja um lugar de encontro e compartilhamento entre as pessoas, que seja um lugar para que sejam acolhidos seus ritmos, suas diferenças, suas inclinações pessoais, então, nesse caso, o sistema de ciclos é ótimo, a flexibilização e o afrouxamento da avaliação é coerente. Outro segmento diz: queremos uma escola de resultados, que formem alunos que passem no vestibular. É claro que essas coisas são importantes, mas penso que esperar isso da escola é muito pouco. Uma outra visão é a que concebe a escola pública como o lugar de atender tanto a necessidades individuais dos alunos como a necessidades sociais. Escola democrática é a que, antes de tudo, através dos conhecimentos teóricos e práticos, propicia as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. E que faça isso para todos os que disponham das competências físicas e intelectuais requeridas para isso. Aprender, então, consiste no desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensamento necessárias para assimilar e utilizar com êxito os conhecimentos nas várias instâncias da vida social.

O que está acontecendo no país é um arremedo de políticas educacionais e uma ausência de políticas educativas. Observe-se que faço distinção entre *políticas educacionais*, que são amplas, são do lado macro, e *políticas educativas*, que são as políticas para a escola, para o ensino e aprendizagem. As políticas educacionais, desde a época da transição política, é identificada com a visão economicista. A avaliação externa transformou-se em motor das reformas educacionais. As metas são quantificadas, muito mais em função da diminuição dos custos do ensino do que de uma sólida preparação escolar dos alunos. Força-se a melhoria dos índices educacionais sem ampliação das verbas para o que é realmente prioritário. As escolas devem mostrar produtividade com base em resultados possíveis de serem falseados. Alunos são aprovados sem critérios claros de níveis de escolarização. Os números aparecem positivamente nas estatísticas, mas os aprovados não sabem ler e escrever. Estamos, efetivamente, frente a uma pedagogia de resultados: põem-se as metas, e as escolas que se virem para atingi-las. Mas se virar com que meios? Onde estão as instalações físicas? O material didático? O atendimento à saúde das crianças? Os salários e as condições de trabalho dos professores? Onde estão as professoras que dominam os conteúdos, que sabem pensar,

raciocinar, argumentar e têm uma visão crítica das coisas? Não contamos, para isso, com um sistema nacional de educação, na forma de um sistema único de educação pública, com metas pedagógicas conseqüentes. O que temos são metas econômicas, burocráticas.

Recorro a um recente livro denominado: *A escola não é uma empresa – O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Segundo o autor, há sinais visíveis de que as reformas de inspiração liberal estão levando à mutação da instituição escolar em três direções ligadas entre si: desinstitucionalização, desvalorização e desintegração. *Desinstitucionalizada*, ela se transforma em prestadora de serviços, sujeitas a gerenciamento tipo empresarial e obrigação de atingir resultados. *Desvalorizada* (apesar dos discursos oficiais enobrecedores!), pois suas finalidades de transmissão de cultura e dos elementos simbólicos com função emancipadora são substituídas pelos imperativos da eficácia e produtiva e da inserção profissional. *Desintegrada*, em decorrências dos mecanismos de mercado nela introduzidos (Laval, 2004), distorcendo seus objetivos educativos.

Em segundo lugar, limitar programas de formação de professores a ações de educação a distância mostra um descaso com a educação pública e os professores. Qualquer educador com um mínimo de conhecimento de escola sabe que formar professores a distância resulta em formação aligeirada e frágil. Com essa mentalidade economicista, vamos formar no país milhares de professores que vão chegar às escolas sem a competência profissional, tornando ainda mais desastrosos os já baixos resultados da educação fundamental. Pois, efetivamente, a educação a distância vem apenas como programa de formação do professor executor e de certificação em larga escala, como o diploma fosse suficiente para o exercício profissional. Já não bastasse o notório esvaziamento do conteúdo do trabalho docente, há que considerar que as escolas não dispõem de equipamentos, de material didático, de instalações físicas. Tudo isso concorre para gerar um imenso prejuízo para os alunos das escolas públicas. Ou seja, este é mais um governo que não investe em um sistema articulado de formação inicial de professores com uma sólida formação cultural e científica em cursos regulares nas instituições de ensino, e em programas de formação continuada nas situações de trabalho.

Quero dizer que, obviamente, não sou contra o uso das tecnologias da educação. Sou contra a fetichização das tecnologias e seu uso apenas para formar professores em massa e em tempo reduzido, com um programa meramente instrumental. O professor “tarefeiro” deixa de ser sujeito, o lugar dos sujeitos passa a ser atribuído à tecnologia. Acredito que a formação do professor inclui, evidentemente, uma instrumentação, a apropriação das tecnologias. Mas, antes disso, o professor precisa dominar bem os conteúdos, ter uma formação cultural sólida e uma visão crítica do seu trabalho e da sociedade. Enfim, como escreve a pesquisadora Raquel Barreto, a presença das TCI na educação, a despeito de sua importância, não é condição suficiente para a busca de soluções de problemas educacionais, sejam eles novos ou velhos.

Em terceiro lugar, retornando à minha tese inicial, penso que as políticas educacionais devem subordinar-se às políticas educativas para a escola, isto é, para as condições do ensino e aprendizagem na escola. Não há essa tradição em nosso país. Ao contrário, o mais comum tem sido o caminho inverso, que é tratar primeiro das políticas, do currículo formal, e esperar que a norma prescrita aconteça nas escolas, nas práticas pedagógicas nas salas de aula. Há nas estratégias de ação política, no planejamento, uma superposição da análise externa sobre a análise interna dos problemas da formação, onde se verifica muito mais uma visão de sociólogos e políticos e uma omissão dos pedagogos. No

entanto, os fatos constatados nas escolas são muito concretos: nossas crianças e jovens não estão aprendendo ou não estão aprendendo como precisariam aprender; nossos professores, pelo motivo que for, estão com dificuldades para ensinar; aumentam a cada dia os problemas sociais, culturais, disciplinares, dentro da escola, e as dificuldades dos professores para lidar com eles. Por sua vez, as soluções tidas como “progressistas” multiplicaram esses mesmos problemas.

Acredito que a análise externa das questões educacionais é sumamente importante, elas nos põem alertas para uma visão política e contextualizada das coisas. Mas insisto: o processo educativo, o processo de ensino é endógeno, ele acontece de dentro para fora. O que confere qualidade ou não ao sistema de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, os aspectos pedagógico-didáticos, ou seja, a qualidade interna das aprendizagens escolares. Este deve ser o critério básico para a formulação das políticas educacionais. Para isso, é preciso um novo acordo entre educadores sobre as políticas educativas para a escola: que escola queremos, que perfil de alunos queremos formar, que necessidades são postas pela realidade escolar e das salas de aula, o que significa qualidade interna das aprendizagens?

Junto a isso, outras lutas muito concretas devem compor uma frente ampla em favor da educação pública: a) Intervenção decisiva nas questões intra-escolares, especialmente em formas de gestão pedagógica, curricular e de metodologias de ensino que assegurem os mais elevados índices de aproveitamento escolar para todos os alunos; b) Medidas propiciadoras de salário digno, carreira profissional, condições de trabalho, condições de permanência dos professores em uma só escola com 40h; c) ações em âmbito nacional que assegurem a todos os professores, especialmente das séries iniciais, o domínio de conteúdos escolares e de habilidades cognitivas; d) campanha contra a formação de professores em massa em favor de uma sólida formação cultural e científica, limitando o ensino a distância a recurso complementar de formação.

Conclusão

Em face das questões postas, é útil o conselho de Gramsci: pessimismo na razão, otimismo na vontade. A escola, como uma das instâncias de democratização da sociedade e de promoção de uma escolarização de qualidade para todos, tem como função nuclear a atividade de aprendizagem dos alunos. Na tradição da teoria histórico-cultural, a aprendizagem escolar está centrada no conhecimento, no domínio dos saberes e instrumentos culturais disponíveis na sociedade e no desenvolvimento de competências cognitivas, da capacidade de pensar e de aprender. Em contraste, todas as concepções de escola que desfocam esta centralidade, podem estar incorrendo em risco de promover a exclusão social. Não adianta divulgar índices altos de atendimento escolar se a aprendizagem escolar continua praticamente nula, assim como é insuficiente uma escola apenas voltada para a vivência de experiências culturais, socializadoras, integradoras.

Lamento terminar minha participação nesta Mesa de modo pessimista: não é ainda desta vez que temos um Plano para salvar a educação, ou como disse o presidente Lula, uma revolução na educação. Ainda não temos políticas educacionais para livrar a escola brasileira da sua degradação, que ponham termo ao empobrecimento intelectual da formação de professores e das crianças e jovens. Minha sensação hoje, com 40 anos de profissão exclusivamente na educação e no ensino, é parecida com a declaração do cineasta João Moreira Salles, registrada na Folha de S. Paulo de 14/8/2007: “As nossas ambições se

“tornaram mais medíocres!” Num dia destes, após uma fala que eu fazia a professoras de uma escola de periferia de Goiânia, uma professora me disse emocionada: “Professor, você está falando tantas coisas que o professor precisa fazer, mas, professor Libâneo, as professoras não têm sonhos...” Eu não soube o que responder.

Referências bibliográficas

BRASIL. <http://portal.mec.gov.br/index.php>

BRASIL. <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php>

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa – O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola – Teoria e Prática*. Goiânia: Editora Alternativa. 5ª. ed., 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: Lopes Alice C. e Macedo, Elizabeth (orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo, Cortez, 2006.

(*) Texto de conferência proferida no XV ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, realizado no período de 20 a 26 de julho de 2008, São Paulo, promovido pela Associação de Geógrafos do Brasil (AGB). Publicado nos Anais do XV ENG.

Artigo recebido em: 19/12/2008

Aprovado para publicação em: 29/12/2008