

NOVOS SENTIDOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Talita Vidal **Pereira** – UERJ

Existe um grande grau de consenso em torno do princípio de que a reforma da escola e das práticas pedagógicas passa, necessariamente, pelo investimento em formação docente. Como afirma Candau (2001), a possibilidade de êxito nesta empreitada tem no docente o principal agente.

No âmbito das reformas educacionais formuladas nos marcos dos processos de globalização neoliberal a necessidade de investimento na formação docente também aparece com destaque, principalmente no que diz respeito a um discurso que busca enfatizar o caráter inovador das propostas voltadas para essa formação.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar as propostas de formação docente em curso no Brasil na última década, buscando identificar se elas representam, de fato, inovações capazes de alterar a dinâmica da escola tornando-a uma instituição mais democrática, não só em função da universalização do acesso, mas principalmente porque oferecem condições para que a escola se reorganize de forma a garantir a permanência de crianças e jovens oferecendo uma escolaridade de qualidade.

Nesta perspectiva, as propostas voltadas para formação docente não serão analisadas numa dimensão verticalizada, que tende a concebê-las como imperativas. Pelo contrário, trata-se de investigar as ambiguidades presentes nos discursos enunciadores da reformas educacionais, identificando o sentido que é atribuído à escolarização, ao papel do professor e em decorrência, à formação desejável para exercício da docência.

Isto porque, por maior que seja a força hegemônica que orienta a formulação das políticas educacionais, é impossível, na dinâmica social, fixar definitivamente um único sentido, impedindo que outros sentidos atribuídos aos textos políticos possam circular disputando posições. Como afirma Laclau (1998), é incorreto pensar que existe um local de decisão capaz de se impor incontestavelmente sobre todo o corpo social e que imponha um fazer soberano. Para o autor não há um centro único, uma única esfera pública que capaz de se apoderar de todos os espaços sociais.

Não acontece diferente com as políticas educacionais. Os textos da política resultam de um processo de negociação entre diferentes posições que circulam socialmente, e neste processo reflexões e propostas diferenciadas são apropriadas, numa tentativa provisória de fixar um sentido. Provisória porque o texto final permanece aberto às diferentes interpretações. O texto final não encerra os conflitos, e neste sentido, os discursos cumprem a

função de legitimar os sentidos que permanecem em disputa. Assim, o discurso é concebido como totalidade que inclui escrita e fala e que constitui relações sociais. (LACLAU, 2000).

No caso das políticas educacionais em que se enquadram as propostas de formação docente, trata-se, especialmente, de um processo de negociação com propostas que decorrem das reflexões produzidas pelos movimentos de educadores ao longo de décadas.

Portanto, o discurso educacional que busca legitimar as propostas de formação docente apresentam ambiguidades que revelevam os conflitos que decorrem das posições em disputa em todos os contextos em que as políticas são formuladas (contextos de influência e de produção de textos), e implementadas (contexto da prática) (BOWE et al., 1992).

Assim, mais do que uma análise detalhada dos diferentes textos que expressam políticas educacionais (diretrizes, propostas curriculares, etc), o objetivo é identificar como os discursos políticos se articulam para legitimar esses textos numa perspectiva neoliberal. Processo de legitimação que passa pela necessidade de negociar com os sentidos que circulam, por isso, os discursos precisam se ancorar em anseios partilhados socialmente e, nesta dinâmica os objetivos originais, tanto podem ser reforçados, quanto subvertidos (LOPES, 2005).

Ao longo do século XX, a formação docente tem sido objeto de investigação por parte de inúmeros estudiosos com filiações teóricas bastante diferenciadas, produzindo, dentre outras coisas, diagnósticos mais ou menos precisos sobre as características do fazer pedagógico. A maior parte desses trabalhos aponta para a manutenção de um processo de formação incapaz de dar conta das novas demandas mundiais. No entanto, as alternativas postas, com o objetivo de superar este quadro, estão longe de se mostrarem consensuais.

Freitas (2002) localiza o debate em duas grandes posições que a autora identifica como contraditórias: as expressas pelo movimento dos educadores e sua luta pela reformulação dos cursos de formação e o processo de definição das políticas públicas educacionais a partir da última década do século XX, e que vêm se conformando numa perspectiva neoliberal.

Cabe então analisar de que forma a formação docente aparece no discurso educacional neoliberal, orientado pelos documentos dos organismos internacionais que estabelecem as linhas gerais das políticas educacionais a serem adotadas pelos países periféricos como o Brasil. Ressaltando que, também o contexto de influência internacional (BOWE et al., 1992) não está sendo assumido como uma instância pautada por um pensamento único, livre de conflitos, cujas orientações tem o poder de anular as disputas e processos de recontextualizações locais (LOPES, 2005).

O processo de reestruturação econômica que o mundo passa a experimentar como uma tendência, a partir da segunda metade do século XX, tem sua origem na crise fiscal que afetou a capacidade do estado em atender às demandas sociais, pondo em questionamento a viabilidade de um Estado de bem-estar social. O esgotamento de um modelo de produção capitalista e o surgimento de novas relações entre economia, política e sociedade, implicaram no esvaziamento do modelo de Estado-Nação, que passou a ter a sua capacidade de responder às demandas sociais ainda mais limitadas.

Burbules & Torres (2004) listam alguns elementos que, segundo eles, podem caracterizar esta reestruturação, que, como é próprio do modelo capitalista de produção, não ficam restritos aos países centrais, pelo contrário, tendem a se espalhar pelos países periféricos, na maior parte das vezes, com conseqüências perversas para as populações mais pobres.

Alguns desses elementos dizem respeito à globalização da economia no contexto de uma nova divisão internacional do trabalho; ao surgimento de novas relações e contratos comerciais entre as nações, e entre diferentes setores em cada país; à crescente internacionalização do comércio; à flexibilização do trabalho com intensificação da competitividade; à substituição de um modelo fordista de produção por um modelo mais flexível do uso da força de trabalho; à crescente automação dos processos industriais; à importância assumida pelo aumento e importância do setor de serviços, em detrimento dos setores primários e secundários e pelo crescente abismo financeiro, tecnológico e cultural entre os países mais e menos desenvolvidos. Tudo isso permeado por níveis elevados de avanço tecnológico, em especial na informática, que, alçada à condição de ferramenta oficial de saída da crise (MATTELART, 2002; 2005), altera profundamente os processos de trabalho, determinando a exigência de novas competências requeridas no perfil de qualificação dos trabalhadores.

Todas essas mudanças aprofundadas pelas inovações tecnológicas continuam desigualmente distribuídas no mundo, aprofundando os processos de exclusão econômica e social com aumentando os níveis de desemprego estrutural e gerando grandes contingentes de pessoas postas à margem do sistema o que põe em risco a sua estabilidade.

No mundo globalizado as novas relações sociais, em lugar de possibilitar a emancipação prometida no discurso neoliberal, têm contribuído para o número de pobres que constituem, cada vez mais, crescentes contingentes populacionais com escassas perspectivas de empregabilidade (WANDERLEY, 2007), dado que as novas configurações do saber na

sociedade contemporânea informatizada têm contribuído para criação de novas formas de produção e exigindo novos padrões de formação (MACEDO, 2002).

É neste cenário de mudanças que, no âmbito das agências de fomento multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o fundo Monetário internacional (FMI), a Organização para Cooperação e desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outras, são estabelecidas as diretrizes que devem orientar as políticas educacionais no mundo globalizado. E é neste marco que deve ser analisado o destaque conferido a educação como instituição capaz de garantir a inclusão, de países e de pessoas, na nova ordem, inclusão que se efetivaria pelo acesso ao conhecimento (MATTELART, 2002).

Apesar de aparentemente inovador, o discurso que promove a educação como a possibilidade de inclusão, tanto para os sujeitos, quanto para as nações, na medida em que dela resultaria maiores possibilidades de desenvolvimento se fundamenta em princípios a muito tempo questionados pela sociologia da educação. A escola, enquanto instituição social, não se organiza livre das influências dos mecanismos de exclusão/inclusão próprios do modelo de produção capitalista. Mais ainda, ela mesma engendra seus próprios mecanismos de reprodução do sistema.

No entanto, não é possível negar que a instituição continua sendo assumida, no pensamento coletivo das sociedades modernas, como instrumento de equalização das desigualdades sociais, criando um campo fértil para consolidação do discurso educacional neoliberal referenciado na concepção de educação redentora. A maior parte das pessoas partilha do sentimento de que a escolarização confere maior plenitude ao ser humano, aumentando suas oportunidades, e alimentando a crença apriorística na educação. Vestígios de “um impulso e um apoio essencial da esperança nos frutos prometidos do legado moderno” (SACRISTÁN, 1999, p. 151). Com isso, a idéia de que, pela educação, será possível alterar a forma como os países periféricos se incluem no mercado mundial também ganha força, ainda que o que permaneça ocorrendo de fato, é o aprofundamento das desigualdades, não só entre nações, mas também entre as populações dentro das nações.

Dessa forma, embora se construa como inovador, o discurso que apela para necessidade de reformular a educação como condição fundamental para emancipação humana e soberania das nações. Como instrumento capaz de sanar as desigualdades sociais, muito pouco acrescenta de novo ao acumulado pelo pensamento educacional no século XX. Pelo contrário, o discurso educacional neoliberal permanece assumindo a neutralidade da educação que uma vez universalizada garantiria, por si só, a igualdade de oportunidades a todos os indivíduos.

Assim, por traz do discurso educacional, que é apresentado como inovador o que se evidencia é a retomada de velhas noções que buscam relacionar educação e desenvolvimento humano, numa dimensão econômica e social.

Macedo (2002) destaca que a influência da teoria da eficiência social como princípio curricular articulador entre escolarização e mercado de trabalho já se fazia presente na primeira metade do século XX, nos Estados Unidos. Laplane (2004) lembra a influência da teoria do capital humano que, desde as décadas de 1960 e 70, aponta para a educação como um fator fundamental para o desenvolvimento econômico e para a mobilidade social. São teses que reforçam a concepção de que o investimento escolar é um investimento na formação da força de trabalho, logo, trata-se de um investimento produtivo.

Assim, o que as políticas educacionais em curso no mundo globalizado expressam, em linhas gerais, não podem ser consideradas inovações propriamente ditas, mas sim diretrizes que apontam para as transformações necessárias no processo de escolarização de forma a torná-lo mais adequado à lógica do projeto neoliberal. Um projeto que aprofunda as relações capitalistas de produção (JAMESON, 1996), valorizando “certas receitas econômicas sobre como operar a economia, (...) transformar a educação, a política e a cultura” (BURBULLES & TORRES, 2004, p.18).

Trata-se de definir de que forma a educação deve ser organizada para dar conta das demandas postas pelo mundo contemporâneo, tomando como parâmetro a lógica neoliberal em que a educação assume valor de troca, em detrimento do seu valor de uso. Educação concebida como um bem privado, cujo acesso garante determinado status social, voltada para o atendimento das necessidades individuais dos consumidores. Seu valor “situa-se na troca por emprego, prestígio e conforto” (MACEDO, 2002, p. 136).

O discurso educacional neoliberal parte da premissa de que os processos de escolarização não estão adequados às novas demandas impostas pelo mercado, e se aproveitando da insatisfação da sociedade, em especial com a educação pública, que sofre com problemas estruturais gravíssimos, dentre eles os que resultam da própria redução da capacidade de investimento do Estado, com o esvaziamento do papel social do Estado, consequência da reestruturação do modelo capitalista de produção (BURBULLES & TORRES, 2004), assume a bandeira da qualidade da educação “como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo” (FREITAS, 2002, p.142). Esses objetivos sustentam as propostas de reformas educacionais que se pautam, de forma mais ou menos explícita, pela responsabilização da instituição escola e, em consequência, dos docentes, pela falta de qualidade.

A qualidade da formação docente, assim como da educação em geral, passa a ser definida a partir de uma lógica econômica que se fundamenta na relação custo-benefício e na taxa de retorno como categorias centrais a partir das quais se pensa a tarefa educativa (TORRES, 2000).

Não se trata de desconsiderar a relação entre a formação docente e os resultados de aprendizagem, mas de perceber como no discurso essa relação é ressignificada, concebida de forma descontextualizada do cenário econômico, social e político, sem articulação com outras mudanças necessárias para se alterar a dinâmica da escola.

É nesta lógica que o discurso neoliberal opera, se apropria e ressignifica o sentido que o movimento dos educadores vem atribuindo à formação.

Tomando como primeiro exemplo a proposta de formação continuada. Segundo documento da Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE) a formação continuada é entendida como uma

Continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial. (ANFOPE, 1998, apud FREITAS, 2002, p 149)

No entanto, no discurso educacional neoliberal a formação continuada assume um outro sentido que tende a esvaziar a importância da formação inicial. Esta passa a sofrer um processo de aligeiramento fundamentado na idéia de que o “ser professor” se faz na prática. Uma perspectiva que, na contramão das reflexões sobre a formação docente, aprofunda a dicotomia teoria-prática.

A formação fica reduzida a sua dimensão didático-metodológica, ao saber fazer, enquanto, historicamente, os movimentos de educadores apontam para a necessidade de uma formação inicial sólida capaz de proporcionar um processo de reflexão sobre o fazer, desenvolvendo e aprimorando o trabalho pedagógico (FREITAS, 2002).

Um outro aspecto destacado por Freitas diz respeito à responsabilidade com a formação e com o aprimoramento profissional, que passam a ser concebidos como responsabilidade dos docentes. São eles que, em última instância, devem procurar identificar “as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional” (FREITAS, 2002, p. 154).

Ainda segundo a autora, a lógica que privilegia os processos de formação continuada, em detrimento da formação inicial, parece ter como objetivo a contenção de despesas. Isso fica mais evidente quando se constata que a modalidade educação à distância aparece associada às propostas de formação continuada recomendada como alternativa de baixo custo.

No caso do Brasil, este tem sido o caminho escolhido para enfrentar o problema dos professores leigos. As estratégias de educação à distância são privilegiadas em detrimento do necessário investimento nas instituições públicas de ensino que deveriam se encarregar desta formação.

Se retomarmos a importância que as tecnologias de informação assumem no contexto de desenvolvimento do projeto neoliberal, podemos identificar também o duplo papel que elas cumprem neste processo: são incorporadas como alternativa mais barata para atender às necessidades de formação, e ao mesmo tempo reforçam o discurso que supervalorizam o uso das tecnologias, tão caras ao processo de reestruturação do capital. A informatização emerge no discurso como a possibilidade de salvação da sociedade, e em consequência, da escola.

O discurso que enaltece as inovações tecnológicas tem sido pródigo no sentido de valorizar a necessidade do professor se incluir digitalmente, ainda que as condições para o exercício profissional sejam cada vez mais excludentes.

Um outro aspecto a destacar com relação à formação continuada tem a ver com a importância conferida à escola como locus privilegiado de formação, um outro aspecto caro ao movimento de educadores. Qual seja, entender que

A escola é um local privilegiado de troca de idéias, de encontros, de legitimação de práticas sociais, de interação entre gerações, de articulação entre diversos padrões culturais e modelos cognitivos. (...) Ou seja, a intertextualidade que permeia o confronto de posições, sentidos e estilos de vida no ambiente pedagógico permite entendê-lo como um importante espaço de circularidade entre culturas e avaliar as complexas articulações produzidas entre diversos discursos e redes simbólicas que convivem em seu interior e as determinações e proposições de um currículo escolar, rigidamente formalizado, hierarquizado e seletivo (TURA, 2002, pp.156-157).

No entanto, nas diretrizes propostas pelas políticas de formação pautadas pelo modelo da racionalidade técnica, para além do discurso, a complexidade do espaço escolar continua sendo negada, pois continuam sendo desconsideradas. O respeito à diversidade que aparece com certa constância no discurso educacional neoliberal, tem a ver mais com uma postura assimilacionista (MOREIRA, 1996) que reconhece as diferenças culturais, mas permanece privilegiando um tipo de manifestação cultural como eixo em torno do qual as demais manifestações devem se integrar.

Nesta perspectiva, são desconsideradas as formas pelas quais

os alunos se situam dentro do espaço escolar, que relações estabelecem entre si e com os demais membros da comunidade escolar, que similaridades/distinções existem entre as relações sociais, as formas de agrupamento, as normas explícitas e implícitas de comportamento estabelecidas no interior da escola e as do seu meio social (BUENO, 2006, p. 111-112).

Isto se explica, afinal, chamada sociedade do conhecimento (CANCLINI, 2005) o abismo entre aqueles que produzem e controlam o conhecimento que move os avanços tecnológicos no mundo, e aqueles que, para serem incluídos, podem no máximo alcançar a condição de consumidores desse conhecimento se aprofunda, e, mesmo fugindo a uma perspectiva determinista, não podemos deixar de reconhecer que a escola não está livre desta influência.

A importância da escola como locus privilegiado de formação também parece ter sido apropriada no que diz respeito à ênfase dada à dimensão didático-metodológica da formação, reforçando o saber fazer em detrimento de outros saberes docentes. Com isso fica reforçada a idéia do professor como um mero executor de tarefas, aprofundando a divisão do trabalho dentro da escola, como é característica do modelo de racionalidade técnica na organização da escola. O discurso educacional neoliberal se pauta por uma visão administrativa da realidade baseada na idéia de cultura como atividade de especialistas que não só organizam a sociedade como também buscam controlá-la forjando comportamentos e atitudes necessários à manutenção de uma determinada ordem, “conformando subjetividades às novas exigências sociais” (FREITAS, 2002, 156).

Mais uma vez, se reforça e renova a ruptura entre professores regentes e especialistas em educação, com o agravamento da fragmentação do trabalho realizado e intensificação das relações de poder baseadas em uma concepção de cultura como sinônimo de produção de saberes científicos, tecnológicos, artísticos, e filosóficos aos quais são atribuídos status de universalidade (SACRISTÁN, 1999). Dessa forma, uma reflexão sobre o espaço escolar que leve em consideração a sua diversidade e que favoreça a crítica aos processos de objetivação do patrimônio cultural a ser transmitido nos processos de escolarização, fica comprometida, pois os próprios docentes não têm os seus saberes valorizados e reconhecidos. Não são formados para se reconhecerem como produtores de conhecimento.

É possível constatar poucos avanços no que diz respeito aos processos de escolarização que se constituíram, historicamente, como processos de homogeneização cultural a serviço da construção de uma identidade nacional cara à formação dos Estados-Nação (SACRISTÁN, 1999). Os conteúdos selecionados e legitimados pela escola serviram e ainda servem a esse propósito. Isto porque o que se persegue é a integração das diversidades em uma lógica em que as relações sociais são pautadas pelas regras do mercado, e os sujeitos reduzidos a meros consumidores. É o que justifica, por exemplo, a necessidade de uma proposta curricular única a ser adotada em um país com as dimensões do Brasil.

Uma proposta política realmente voltada para o necessário acolhimento da diversidade cultural pautada pelo respeito às especificidades dos sujeitos não pode deixar de reconhecer que o saber docente nas suas múltiplas dimensões: técnicas, estéticas, éticas, filosóficas, etc. Esta multiplicidade lhe confere uma profunda heterogeneidade que escapa aos mecanismos de controle que o projeto neoliberal deseja estabelecer. E que, por isso mesmo, faz opção por um modelo educativo com a ausência dos professores. (TORRES, 2002).

Um outro aspecto a destacar diz respeito aos mecanismos de controle necessários para que as reformas educacionais logrem sucesso no objetivo de formar as novas gerações para atender às exigências pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e também forjar nessas gerações formas de ser e estar no mundo em maior sintonia com o projeto neoliberal.

É preciso estabelecer mecanismos de controle sobre o fazer dos sujeitos que têm a responsabilidade de formar essas novas gerações. Neste sentido, Freitas (2002) vê a formação docente baseada no modelo de competências tanto como política quanto instrumento de formação.

Neste sentido, mesmo reconhecendo que a pedagogia das competências não pode ser definida essencialmente como liberal (MACEDO, 2002), é fato que ela tem sido apropriada de forma a dar ênfase àqueles aspectos que podem ser mais adequados aos objetivos do projeto neoliberal. Mais uma vez, trata-se de disputar sentidos. Por isso, é preciso entender que a incorporação acrítica da pedagogia por competências como modelo que orienta a formação docente reduz formação a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (FREITAS, 2002).

E a autora prossegue afirmando que

o modelo de competências passa a ser incorporado, via formação de professores, à educação das novas gerações de modo que se as possa inserir, desde a mais tenra idade, na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laborabilidade (FREITAS, 2002, p. 155-156).

A competência passa a ser o princípio que organiza o trabalho pedagógico, e põe em questão a idéia de qualificação profissional. Não é mais o diploma que confere a qualificação para exercer o trabalho pedagógico, fazendo jus a uma dada remuneração. A organização do fazer docente por competências provoca a precarização do trabalho, pois, dentre outras coisas o torna instável, sujeito a permanentes avaliações de desempenho sem que as condições em que o trabalho é realizado sejam reformuladas, sem que maiores investimentos sejam realizados e velhos problemas da escola pública tenham sido superados.

Os professores passam então a viver, como os demais trabalhadores, a incerteza com relação à manutenção de seus postos de trabalho, ainda que não seja pelo desemprego, o que

ainda é pouco provável no setor público, mas pelo estabelecimento de critérios pouco sólidos no que diz respeito à remuneração e possibilidade de ascensão na carreira.

No caso brasileiro, a relação estreita entre o estabelecimento de um currículo baseado na pedagogia por competências e um sistema de avaliação de resultados, acabam por se constituir em um mecanismo de controle sobre o trabalho do professor (FREITAS, 2002).

Neste sentido, o discurso educacional assume a noção de competência de forma articulada com os processos de avaliação aprofundando o controle sobre a escola e sobre o trabalho dos professores, num esforço que visa à padronização de resultados, portanto, valorizando e aprofundando a homogeneização cultural como condição de inclusão social, tanto de docentes quanto dos discentes.

Dessa forma, a exclusão torna-se mais que nunca uma ameaça constante e para evitá-la, os professores podem acabar assumindo a lógica liberal, conformando suas subjetividades, e aumentando as condições para que as subjetividades dos alunos também sejam conformadas. Trata-se de um mecanismo que busca fixar um sentido: a única possibilidade de inclusão no mundo contemporâneo passa por um modelo de educação baseado na eficiência e produtividade, e é nesta perspectiva que se enquadra a pedagogia por competências.

Um outro fator que precisa ser considerado é que para se tornar hegemônico, o projeto neoliberal de globalização necessita forjar um discurso que legitime as transformações nas relações econômicas que dão sustentação ao modelo capitalista de produção. A constituição desse discurso passa, também, pelos processos de escolarização, afinal, um modelo de educação sempre se define como uma resposta prática à “necessidade de um tipo específico de sociedade, a determinados modelos de vida e a uma certa hierarquia de valores” (SACRISTÁN, 1999, p. 147), logo é território de disputa.

Dessa forma, na perspectiva neoliberal, não se trata apenas, por mais que isso seja importante, de formação para o trabalho, mas de forjar um projeto cultural em que a idéia de mercado como regulador das relações sociais possa ser “naturalizada”, que os processos de inclusão/exclusão neste projeto também possam ser naturalizados e assimilados como consequência de decisões particulares, seja com respeito aos caminhos traçados pelas nações, seja pelas opções individuais.

Assim, o projeto de educação neoliberal, que se orienta pela necessidade de aperfeiçoamento e valorização das regras de mercado, necessita, num quadro de diversidade cultural perseguir uma homogeneização cultural essencial para o fortalecimento das forças econômicas e sociais em favor de um novo capitalismo global (MATTELART, 2005). Essa exigência fundamental para sua legitimação implica em um discurso educacional saturado de

sentidos, e que por isso precisa ser considerado a partir dos contextos em que circulam. A força hegemônica do projeto neoliberal não é suficiente para impor localmente um único sentido capaz de impedir processos de ressignificação das mesmas.

Entendo que as propostas educacionais em curso contribuem pouco na superação do quadro de ineficiência da escola, possibilitando de fato a inclusão social de enormes contingentes que permanecem marcados pelo fracasso escolar em condições mais favoráveis. Isto porque se pautam por uma lógica essencialmente excludente, que se constitui por aspectos valorativos e meritocráticos fundamentados em uma pseudoneutralidade, da sociedade e da escola mantida por esta sociedade.

Sem atacar os problemas crônicos da educação brasileira, que tem suas raízes estruturais no modelo de desenvolvimento, as reformas educacionais, e a formação oferecida aos decentes, tendem a aprofundar esses problemas, principalmente porque são elaboradas num contexto de aprofundamento das contradições do próprio modelo de desenvolvimento social e econômico, decorrentes do esvaziamento do papel do Estado como instituição garantidora dos direitos sociais.

No entanto, essa constatação não deve nos levar a posições derrotistas. A atual crise financeira e as saídas encontradas para salvar o sistema põem em questão os princípios do projeto neoliberal que o discurso do pensamento único tenta impor. Mas do que nunca fica evidente a possibilidade de atuação nas brechas existentes nas ambiguidades do discurso, disputando outros sentidos para a educação e, em consequência, para a formação de seus agentes. Aliás, é por atuar nestas brechas que a escola pública continua existindo como referencial importante para um contingente enorme de pessoas.

REFERÊNCIAS

BOWE, Richard et al. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

BUENO, José G. Silveira. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: JESUS, Denise M. de et al. **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. São Paulo: Edufes, 2006. p. 105-123.

CANCLINI, Néstor G. Sociedades do conhecimento: a construção intercultural do saber. In: _____. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005. p. 225-242.

CANDAU, Vera M. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. **Magistério**: construção cotidiana. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

FREITAS, Helena C. Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167.

JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

LACLAU, Ernesto. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFLE, C. (Ed.). **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

_____. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. 2. ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LAPLANE, A. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÔES, M.C. de; LAPLANE, A. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LOPES, Alice C. Políticas de currículo: tensões entre recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, jul./dez. 2005, p. 50-64. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2008.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: Lopes, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-143.

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Para que “nova ordem mundial da informação”? In: MORAES, Denis (Org.) **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Maués, 2005. p. 233-246.

MOREIRA, A.F. Barbosa. Os parâmetros curriculares em questão. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, jan./jun. 1996. p. 9-22.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: _____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 147-206.

TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de et al. (Org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-187.

TURA, M. de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 150-173.

WANDERLEY, Mariângela. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Baker. **Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p.16-26.