

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: PARA ONDE CAMINHA A EDUCAÇÃO?

Elizabeth Macedo
Doutora em Educação
Professora Adjunta da Faculdade de Educação/UERJ

RESUMO

Este texto analisa as diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior, propostas pelo MEC em maio de 2000. A reformulação parece basear-se na idéia de que há um problema pedagógico, expresso pela inadequação dos currículos de formação; e um problema organizacional, que se define pela inoperância das atuais instituições formadoras. Dessa forma, são propostas ações eminentemente técnicas nesses dois âmbitos. Argumento que, ao contrário do que propõe as diretrizes, esses dois âmbitos precisam ser entendidos, fundamentalmente, como de natureza política, ou seja, é necessário discutir quais as finalidades, na esfera política, dessa formação. Argumento, a partir do estudo desenvolvido por David Labaree, que, nas diretrizes para a formação de professores, a ambivalência entre as idéias da igualdade democrática e da eficiência social abre espaço para a prevalência da lógica da mobilidade social, o que se explicita nos dois âmbitos da reformulação proposta.

Palavras-chave: políticas de currículo, diretrizes curriculares, formação de professores

Desde a promulgação da LDBEN, uma série de medidas normatizadoras vem sendo tomada em nível federal no sentido de controlar e, por conseqüência, direcionar o sistema educacional brasileiro. Trata-se de medidas que, em seu conjunto, definem uma política educacional com interesses bem específicos, mas que, embora referenciem umas as outras, são apresentadas isoladamente, como se buscassem resolver problemáticas tópicas e urgentes. As diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior, propostas em maio de 2000, fazem parte dessas medidas. Nelas, as referências às diretrizes curriculares para a educação básica e aos parâmetros curriculares nacionais são inúmeras, chegando inclusive a, equivocadamente, induzir à consideração de que estes últimos são obrigatórios.

Um dos pontos centrais das diretrizes é o diagnóstico da situação atual da educação brasileira no que se refere à formação de professores, chegando, por vezes, mesmo a atribuir a uma suposta má-formação do professor as mazelas da educação básica. O que se encontra no documento é uma caricatura da escola, que expõe as práticas atualmente desenvolvidas a avaliações superficiais. Afirmações peremptórias e generalizantes — de que as licenciaturas “não têm permitido a construção de um curso com identidade própria” (p.22), entendida como “sólida formação de professores” (p.22); ou ainda, de que os professores formados “desconhecem os documentos que tratam [de propostas curriculares] ou os conhecem apenas superficialmente” (p.24) — são encontradas em profusão no documento e demonstram o desrespeito às experiências historicamente desenvolvidas na área de formação de professores. A legitimidade para as mudanças propostas é buscada na crítica e na “ridicularização de políticas anteriores que são, assim, descritas como impensáveis” (Ball, 1998, p.130), o que segundo Ball (1998) é um aspecto-chave do processo de formulação de políticas na atualidade.

A área de formação de professores tem indicado constantemente os seus problemas e buscado equacioná-los, há anos, construindo alternativas na prática cotidiana dos cursos de formação. Ao invés de dialogar com essa história, o documento opta por entender que os problemas da educação serão resolvidos por reformas centralizadas, de cunho prescritivo e homogeneizador.

A forma utilizada pelo documento do MEC para se legitimar— culpabilização da escola e de seus atores pelo quadro de má qualidade da educação e redenção via prescrições— tem suportado um amplo conjunto de reformas educacionais. As diferenças entre as variadas propostas surgem em função do tipo de análise da realidade educacional empreendida. No caso das diretrizes para formação de professores, a reformulação parece basear-se na idéia de que há um problema pedagógico, expresso pela inadequação dos currículos de formação; e um problema organizacional, que se define pela incapacidade das atuais instituições formadoras, tal como se organizam, de darem conta das demandas de formação de professores. Dessa forma, a reformulação propõe ações nesses dois âmbitos.

Centrarei este texto na análise desses dois grandes âmbitos de ações em que, declaradamente, se centra o documento sobre formação de professores. Entendo, no entanto, que o problema da formação de professores não deve ser reduzido à dimensão técnica dos âmbitos pedagógico e organizacional, tal como deseja o documento. Argumento, ao contrário, que esses dois âmbitos precisam ser entendidos, fundamentalmente, como de natureza política. Uma reforma não deve se centrar em como aprimorar a formação, seja no nível pedagógico ou organizacional, mas precisa discutir quais as finalidades, na esfera política, dessa formação. Pretendo, ao longo deste texto, explicitar essas finalidades, tomando como foco de análise as dimensões supostamente técnicas segundo as quais está organizado o documento.

AS FINALIDADES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao buscar entender o documento sobre formação de professores da educação básica na perspectiva de uma reforma política, pretendo buscar respostas para duas questões fundamentais da teoria curricular crítica— o que entendemos por essa formação e que interesses dão suporte aos valores educacionais por ela propagados? Ainda que as discussões críticas no campo do currículo venham cedendo espaço a outras referências, insisto em com elas dialogar porque entendo que essas questões nos permitem uma análise consistente das políticas educacionais que se apresentam no momento atual. Entendo, ainda, que essa análise é uma das formas de construção de estratégias alternativas. Assumo, dessa forma, que procedo minha análise no horizonte da modernidade.

Seguindo a linha adotada pelos demais documentos oriundos ou inspirados pelo MEC, as diretrizes para a formação de professores da educação básica excluem a discussão acerca das finalidades da educação, entendendo que nada precisa ser deliberado a esse respeito. Ao contrário, o documento aponta, como inquestionável, que a educação deve garantir “o exercício da cidadania, a inserção produtiva no mundo do trabalho e o desenvolvimento de um projeto de vida pessoal e autônomo” (p.11). Apesar do razoável consenso estabelecido pelo senso comum acerca desses três pontos, creio que a discussão de uma reforma educacional, em qualquer nível, deve começar por um debate público dessas finalidades.

Ao analisar a história de diferentes reformas curriculares americanas, Labaree (1997) identificou tensões que caracterizam a sociedade democrática americana— entre a política democrática e o capitalismo de mercado; entre o controle da maioria e a liberdade individual; e entre a igualdade política e a desigualdade social. Em face dessas tensões, o autor argumenta que a política educacional americana apresenta-se como uma combinação ambivalente de diferentes finalidades: a igualdade democrática, a eficiência social e a mobilidade social. Trata-se de um conjunto de finalidades bastante díspares, mas que, embora se contraponham em vários aspectos, se reforçam em outros. Apesar das diferenças gritantes entre as realidades americana e brasileira, a análise das finalidades assumidas pelas diretrizes para a formação de professores apontam para as três classes definidas por Labaree. Assim, assumo que o modelo de Labaree pode ser útil para a análise de aspectos fundamentais da política educacional brasileira hoje. Defendo que essa política centra-se numa articulação entre princípios de eficiência e mobilidade social, embora busque se justificar primordialmente por referências à idéia de igualdade democrática.

A metáfora da igualdade democrática se operacionaliza em três ações — a formação do cidadão, a igualdade de tratamento na escola e a igualdade de acesso à educação —, derivadas dos ideais da revolução francesa. A formação do cidadão é uma das referências mais importantes nas reformas educacionais brasileiras deste último século, constituindo-se em um poderoso instrumento de legitimação de múltiplas alterações do sistema educacional. As referências à cidadania se constroem, na maioria das vezes, sobre o chão de uma cultura comum que precisa ser partilhada pelo conjunto dos sujeitos:

(...) o contexto atual traz a necessidade de promover a educação escolar (...) que possibilite um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades que todo cidadão — criança, jovem ou adulto — tem direito de desenvolver ao longo da vida, com mediação e ajuda da escola (p.8)

Nesse sentido, referências à idéia de igualdade de tratamento se encontram na base da metáfora de igualdade democrática. Além da formação do cidadão e da igualdade de tratamento, a igualdade de acesso é um dos pilares da igualdade democrática — a educação básica deverá ser acessível a todos (p.14). No Brasil, a busca da igualdade de acesso tem sido uma das bandeiras de movimentos de reformulação da escola, seja na década de 30, com a escola nova, seja nos anos 70 e 80, com o conteudismo, seja na nova república ou nos documentos oficiais do governo do PSDB: “durante os anos 80 e 90, o Brasil deu passos significativos, no sentido de universalizar o acesso ao ensino obrigatório” (p.7). A igualdade de acesso traz uma série de consequências à escolarização, na medida em que exige um maior número de professores qualificados, assim como justifica a proliferação de cursos e a procura por maior eficiência pedagógica.

Embora se operacionalize de três maneiras diferentes, o fundamento da metáfora da igualdade democrática é o entendimento de que a educação é um bem público. O caráter público da educação aparece, no entanto, também na metáfora da eficiência social, na qual a articulação entre escola e mundo produtivo é assumida como fundamento central. Nela, a sociedade conta com a escola para garantir o capital humano necessário ao seu desenvolvimento. A eficiência social apresenta duas formas de operacionalização: o vocacionalismo e a estratificação educacional. O vocacionalismo foi responsável, ao longo dos anos, pela vinculação entre currículo e mercado de trabalho, entendendo que aquele deveria ser montado para atender aos interesses deste último.

Na realidade, essa idéia transcendeu os currículos assumidamente vocacionais, penetrando nas variadas formas de construção curricular. Na medida em que o mercado necessita de pessoas para as mais diferentes posições, o vocacionalismo centra-se na diferenciação entre a educação oferecida aos sujeitos, nisso se diferenciando grandemente das propostas da igualdade democrática. O princípio da igualdade de tratamento é indesejável para a eficiência social, já que a economia capitalista não oferecerá espaços iguais para os diferentes sujeitos sociais. Ao contrário, torna-se necessária a criação de fortes mecanismos de estratificação que garantam a ocupação dos diversos postos de trabalho.

Esses mecanismos de estratificação podem ser vislumbrados, entre outros, na própria organização da escolarização por níveis e séries e na diferenciação entre as escolas e entre os sujeitos na escola garantida por variados dispositivos pedagógicos. Assim, embora a eficiência social preocupe-se com o desenvolvimento de toda a sociedade, o que somente se realiza com uma instrução efetiva e universal, o tratamento dispensado a cada grupo de sujeitos na escola deve possibilitar diferenciá-los.

Embora compartilhando a idéia de que a educação é um bem público, as contradições entre os princípios dessas duas metáforas têm tornado difícil a convivência entre elas. Isso não significa, no entanto, que não apareçam associadas em inúmeros discursos:

A internacionalização da economia confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável. Quanto mais a sociedade brasileira consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento. (p.7)

Essa associação, no entanto, implica numa redução do escopo do sentido de cidadania, que passa a se relacionar com o domínio de competências que permitam ao “cidadão” uma inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, a cidadania numa perspectiva ativa fica reduzida a um conjunto de conteúdos nas disciplinas sociais.

A dificuldade de associação entre as metáforas da eficiência social e da igualdade democrática tem levado a um fortalecimento da idéia de mobilidade social, na medida em que, entendendo a educação como bem privado, esta metáfora se torna capaz de se integrar a ambas.

A metáfora da mobilidade social assegura que a escola deve propiciar a cada estudante as credenciais necessárias para se desenvolver na estrutura social, focalizando fundamentalmente as necessidades individuais dos consumidores. Nesse sentido, a idéia da mobilidade social diferencia-se das metáforas anteriores na medida em que toma a educação como um bem privado, cuja finalidade é garantir o status individual daqueles que a ela tem acesso. A despeito de compartilhar com a idéia de eficiência social a estreita associação entre escola e mercado de trabalho, a mobilidade social fixa-se nos níveis de desenvolvimento individuais, sendo a educação vista como um bem de consumo. Interessa ao consumidor que o bem que está consumindo o diferencie dos demais consumidores. Nesse sentido, o caráter seletivo e diferencial da educação precisa ser valorizado, em detrimento de uma escola voltada para o coletivo tendo por base a idéia de igualdade. Um dos principais impactos do entendimento da educação como mercadoria é sua estratificação, que assume as mesmas formas já identificadas na idéia da eficiência social.

O caráter individual da mobilidade social se manifesta, no entanto, fazendo com que a estratificação seja percebida diferentemente dependendo do grupo social a que pertencem os

consumidores. Enquanto consumidores de classes sociais mais altas visam a manutenção de privilégios das escolas destinadas a seu grupo, as classes trabalhadoras pressionam para garantir o acesso aos benefícios do consumo da educação. Nesse sentido, a metáfora da mobilidade se diferencia da eficiência social, na medida em que a pressão por educação não é vista como uma demanda de uma sociedade como um todo, mas como uma demanda individual, diferenciada e contraditória.

O entendimento da educação como bem privado cria um outro impacto fundamental: a educação passa a ser tratada como um valor de troca, ao contrário do que ocorre nas metáforas anteriores em que ela é vista como um valor de uso. O valor da educação deixa de ser intrínseco e passa a se situar fora do campo da própria educação, na troca do bem adquirido por emprego, prestígio, conforto. Assim, as credenciais educacionais passam a valer, não pelo que representam em termos de conhecimento, mas por seu potencial de conquista de espaços na sociedade. Passamos a viver a era do super-credencialismo, uma busca desenfreada pelo atendimento de padrões meritocráticos, que pouco tem a ver com as reais necessidades de conhecimento exigidas pelos diferentes postos de trabalho.

A política educacional brasileira dos últimos anos vem assumindo de forma cada vez mais forte a idéia da mobilidade social, com a educação sendo encarada como bem privado a ser trocado no mercado por postos de trabalho. A ênfase na liberdade de escolha e nas possibilidades de crescimento individual criam uma arena facilitadora para a aceitação dessa metáfora. Sua defesa da expansão do acesso à educação a aproxima da idéia da igualdade democrática, viabilizando um discurso legitimador. É, no entanto, verdade, que ao mesmo tempo em que propõe a expansão do acesso à educação, a metáfora da mobilidade social não pode prescindir da estratificação. No entanto, a meritocracia que ela propõe se baseia em habilidades individuais, o que dificulta a criação de alternativas de resistência aos mecanismos estratificadores. Uma meritocracia baseada em habilidades individuais parece conviver sem conflitos com os princípios de igualdade de acesso à educação e de tratamento. Tal convivência, no entanto, é realizada às custas do deslocamento do conceito de cidadania da esfera pública para as práticas de consumo, como nos alerta Garcia Canclini (1995). Segundo o autor, no contexto do mundo globalizado, as formas de o sujeito se conceber como participante ativo de um grupo estão impregnadas do exercício do direito de consumir tanto bens como informações disponibilizadas pelos meios de comunicação de massa. “O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e das comunicações estão impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania” (p.7).

Nesse sentido, o exercício da cidadania seria independente do acesso a uma base comum de conhecimentos. Tal acesso, no entanto, poderia viabilizar a construção de uma cultura do trabalho, que facilitaria padrões de comportamento úteis à participação do sujeito no mercado produtivo e, conseqüentemente, de consumo.

(...) a escola que se delineia como ideal é aquela voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente as transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva. (p.10)

A cidadania subordinada a interesses privados passa a ser associada ao treinamento de uma conduta cívica aceitável e ao respeito a normas e regras estabelecidas. Uma das competências definidas nas diretrizes explicita:

(...) pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos (p.49).

A propalada preocupação com a cidadania esconde, desta forma, uma preocupação com a inserção do sujeito no mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo que distorce a idéia de igualdade democrática, a associação entre mobilidade social e mercado de trabalho cria uma arena facilitadora para a aproximação entre mobilidade e eficiência social: “a educação escolar passa a ter um papel essencial no desenvolvimento das pessoas e da sociedade” (p.9). Embora diferenciando-se quanto ao caráter público ou privado da educação, essas metáforas compartilham das suposições de que a escola precisa se adaptar aos interesses do mercado e de que a escolarização precisa de instrumentos de estratificação. A estratificação, que na lógica da mobilidade é propalada como fruto de capacidades individuais, acaba por, especialmente em países economicamente desfavorecidos, justificar a diferenciação de acesso proposta pelos efficientistas. Nesse sentido, a idéia da eficiência de que os gastos sociais em educação devem se justificar pelo que podem gerar de benefícios para o sistema econômico e social como um todo termina por se fortalecer com o discurso da mobilidade social, embora se constituam em propostas contraditórias.

No documento do MEC, o direcionamento da educação no sentido da metáfora da mobilidade social é claro, inclusive em formas híbridas com a igualdade democrática e a eficiência social. Tal direcionamento tem implicações diretas nas propostas formuladas ao longo do documento. Nas seções seguintes, passaremos a analisar a reforma, buscando explicitar quais os significados desse direcionamento nos âmbitos em que ela se centra: organizacional e pedagógico.

UMA REFORMA DE ÂMBITO ORGANIZACIONAL

Uma das críticas mais contundentes da proposta de diretrizes para a formação de professores centra-se na inadequação da atual estrutura organizacional destinada a essa formação. As críticas são dirigidas tanto às Universidades quanto aos Cursos Normais de nível médio. Primeiramente, invocando o suporte legal, o documento faz referência a “superar as rupturas que também existem na formação dos professores de crianças, adolescentes e jovens” (p.14), propondo uma formação de professores que “atenda aos objetivos da educação básica” (p.15). Assumindo que

(...) a desarticulação entre a formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e a formação dos professores para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio tem trazido para a formação dos alunos prejuízos de descontinuidade, gerando gargalos no fluxo da escolarização, representados, principalmente, pelos índices de evasão e repetência observados na transição entre a 5ª e a 6ª séries do ensino fundamental (p.17 e 18),

O documento conclui sobre a necessidade de criação de instituições articuladoras, denominadas de Institutos Superiores de Educação, que poderiam existir dentro ou fora da estrutura universitária.

Se, por um lado, o documento abre essa possibilidade de manutenção da formação de professores nas universidades, por outro traça um quadro caricatural da atual situação e, na

medida em que argumenta que a organização institucional das universidades interfere na organização curricular, responsabiliza a estrutura universitária pelas mazelas da atual formação, para concluir que:

(...) as instituições formadoras devem constituir direção e colegiados próprios, que formulem seu projeto pedagógico de formação de professores, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas (p.79).

A tônica do documento é o desrespeito pelas formas instituídas de formação, chegando mesmo a afirmar que os cursos de licenciatura são muito mais uma mera

(...) certificação formal, após o cumprimento de créditos burocraticamente definidos para a área pedagógica, do que preparação integrada que propicie uma reflexão dos conteúdos da área com a realidade específica da atuação docente (p.21).

Em que pese todas as dificuldades que têm sido enfrentadas pelas unidades universitárias envolvidas na formação de professores e as críticas que vimos apontando nessa formação, os problemas existentes exigem análises mais complexas do que a empreendida pelo documento do MEC. Tais análises precisam ter por horizonte, não uma simples reestruturação organizacional, mas, fundamentalmente, uma discussão política acerca da formação de professores.

Entendendo que as críticas à estrutura organizacional empreendidas pelo documento têm por objetivo precípuo a defesa da criação de Institutos Superiores de Educação¹, preferencialmente como unidades isoladas responsáveis pela formação de professores, apoio-me na argumentação que defendi na seção precedente, de que a atual política educacional brasileira tem visto a educação como bem de consumo, para buscar compreender a valorização desse tipo de instituição.

Carter e O'Neill (apud Ball, 1998) falam de a nova ortodoxia em termos de política pública em educação que tem na redução de custos, no estreito controle do currículo e da avaliação e na articulação entre escola, emprego e produtividade seus pilares fundamentais. Interessa-nos, no momento, o primeiro desses pilares. O que significa em termos de custos a transferência da formação de professores para Institutos Superiores de Educação? Na medida em que as exigências de titulação de professores, de dedicação integral do corpo docente e de “produção intelectual institucionalizada” (LDB, art. 52) estão restritas pela LDB às universidades, os institutos superiores de educação podem significar uma redução dos custos de formação. Tal redução pode ser ainda mais considerável se se considerar a possibilidade de que os cursos normais superiores ou as licenciaturas dos ISE tenham carga horária reduzida em relação aos cursos universitários. A afirmação de que “o que resulta é um sistema que busca a excelência da formação superior, mas não esquece a realidade do país” (p.17), que parece destinada à necessidade de manutenção da formação em nível médio, poderia também ser entendida nesse sentido.

Na argumentação desenvolvida acima, na medida em que a educação é vista como investimento financeiro, a redução de seus custos é a resposta que o legislador deve oferecer aos

¹ Essa suposição encontra fundamento, ainda, no Decreto Presidencial 3276/99, que regula a formação de professores da educação básica.

cidadãos. Especialmente em áreas como a educação, em que a necessidade de profissionais é muito elevada, a rapidez, a flexibilidade e o baixo custo tendem a justificar a diminuição da qualidade de formação:

(...) o que resulta é um sistema (...) que amplia as alternativas de espaços e modelos institucionais. É o princípio da flexibilidade e da diversificação, um dos eixos da LDBEN operando no capítulo da formação de professores (p.17).

No entanto, a realidade brasileira no que tange à formação de professores, especialmente no que se refere às primeiras séries do ensino fundamental, aponta para uma maioria de profissionais com formação de nível médio. Nesse sentido, a formação superior, mesmo que em ISE, significaria um aumento de custos injustificado se nos mantivermos no entendimento da educação como bem público. Argumento, portanto, que o movimento no sentido da formação de professores em nível superior precisa ser entendido na perspectiva da mobilidade social para que possamos compreender o surgimento de instituições superiores como os institutos superiores de educação.

O movimento no sentido da formação de professores para o ensino fundamental em escolas de nível superior não é novo. Em virtude do atendimento de pressões de eficiência social, no entanto, essa formação tem se mantido preponderantemente em nível médio, a despeito de várias iniciativas em sentido contrário. Dentre essas iniciativas, contamos, em nossa história recente, com a transformação de escolas normais de nível médio em centros de formação superior, assim como com a criação de cursos de formação de professores para as primeiras séries da educação fundamental nas Faculdades de Educação. As demandas por tais mudanças surgem de toda parte. Para os alunos representa a possibilidade de associar vantagens das escolas normais, como a facilidade de acesso e a certificação profissional, às vantagens do curso superior, como prestígio e possibilidade de acesso a outras ocupações que exigem esse nível de escolarização. Para os professores, representa também um aumento de status tanto para aqueles que já estão no mercado de trabalho quanto para aqueles que se candidatarão aos novos postos criados. Para as universidades é um negócio lucrativo, na medida em que se trata de um curso de baixo custo e amplo potencial de captação de alunos. Isso sem considerar a possibilidade de propaganda acerca da inserção social da instituição, numa atuação direta na formação de professores para as redes públicas de ensino. Para o poder público, significa um potencial discurso legitimador de investimento na educação.

A passagem do ensino normal para o nível superior sempre envolveu um discurso de que o aumento da formação geraria uma melhoria na qualidade do profissional formado. Analisando a história americana, no entanto, Labaree (1998) argumenta que

(...) a elevação do status da escola normal e a incorporação da formação de professores à universidade tem menos a ver com a qualidade da formação profissional do que com a demanda dos consumidores por educação superior e com as condições de mercado que encorajam as instituições a atender a essa demanda. O conteúdo da formação de professores foi menos importante nesse processo do que a sua forma institucional e preparar pessoas para efetivamente desempenhar o papel de professor era menos importante do que simplesmente provê-las com o status de graduados (p.14).

O autor sugere que a formação de professores em nível superior não atendeu a uma demanda efetiva por mais formação, mas a uma busca individual por maior status no mercado

consumidor. Nesse sentido, a elevação do nível de formação foi determinada pelo maior desenvolvimento da metáfora da mobilidade social.

A prevalência da idéia da mobilidade social traz alguns determinantes para a formação de professores que nos permitem analisar a proposta dos Cursos Normais Superiores. Na medida em que passa a ser tomada como valor de troca, as vantagens sociais que podem ser conquistadas pela escolarização passam a ser mais importantes do que os conhecimentos e habilidades necessárias à efetiva atuação profissional do professor. Nesse sentido, o saber prático, aplicável à análise das situações que se colocam no dia-a-dia docente, passa a ser desvalorizado, uma vez que a aplicabilidade do conhecimento não é um valor no mercado. Com isso, os cursos tendem a se tornar menos efetivos em sua tarefa de preparação profissional.

Se a princípio a lógica da mobilidade social aponta para o maior acesso de todos à educação superior, é também verdade que ela não pode prescindir da estratificação. Assim, ao mesmo tempo em que propõe a qualificação dos professores em nível superior, a legislação a confina a instituições ou cursos de menor prestígio. A própria descrição da situação atual elaborada pelo documento dá conta da existência de uma suposta estratificação:

(...) nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de imprevisto e autoformulação de “jeito de dar aula” (p.21).

No entanto, ao mesmo tempo em que denuncia a estratificação, o MEC inspira o decreto 3276/99, institui que a formação de professores para as séries iniciais da educação básica e para a educação infantil se realize em cursos específicos — normais superiores — diferenciando-os do restante da formação de professores e do preparo de especialistas. Da mesma forma, essa formação deve ser dada preferencialmente em institutos superiores de educação, cuja característica não universitária lhes confere menor status social. No que respeita aos profissionais das séries finais da educação fundamental e do ensino médio, as diretrizes propõem a sua integração aos mesmos institutos superiores de educação, o que manteria seu caráter de ensino superior com redução de custos e possibilidades de aumento do acesso.

Nesse sentido, a proposta de reforma institucional das diretrizes para a formação inicial de professores aponta no sentido de, garantindo um suposto acesso dos cidadãos ao ensino superior e a formação superior de todos os professores, efetivamente manter os mecanismos de estratificação e diferenciação do professor.

UMA REFORMA PEDAGÓGICA

Além de reformar o institucional, o documento do MEC pretende atuar diretamente no projeto pedagógico da formação de professores, também entendido como foco gerador da baixa qualidade da educação no país. A reforma pedagógica proposta centra-se em dois elementos fundamentais: a reformulação curricular e a avaliação de resultados, associada à certificação: “cabe ao Ministério da Educação e ao CNE compatibilizar as diretrizes indicadas neste documento e as normas nacionais de avaliação do ensino superior” (p.80). Fica, portanto, completa a “nova ortodoxia” delineada por Carter e O’Neill (apud Ball, 1998).

O controle curricular tem sido realizado pelo MEC por intermédio de uma série de intervenções. A primeira dessas intervenções é o próprio estabelecimento de guias/diretrizes curriculares, que buscam normatizar os diferentes níveis de ensino. Variadas experiências vêm demonstrando, ao longo dos anos, que propostas curriculares, especialmente as elaboradas com reduzida participação dos sujeitos diretamente envolvidos nos processos de ensino, encontram inúmeros obstáculos no momento de sua implementação. No sentido de buscar tornar a intervenção direta sobre currículos mais efetiva, somam-se outras estratégias, que vêm sendo utilizadas pela política educacional brasileira. Surgem programas de avaliação dos livros didáticos (MEC, 1999b), de elaboração de material didático (vídeos), de intervenção na formação e no trabalho de professores (MEC, 1999b). Entre essas estratégias, a avaliação tem sido utilizada com a finalidade precípua de certificação dos cursos, seja no ensino fundamental através do SAEB, seja no ensino superior com o Exame Nacional de Cursos. O cumprimento das diretrizes curriculares passa a ser então objeto de verificação e essa verificação condiciona a atuação do estado no sistema educacional, uma atuação balizada não pela intervenção no sentido de construção de uma escola de qualidade, mas pela certificação dos estabelecimentos que permitiria aos “consumidores” com maiores possibilidades de escolha a aquisição de um bem melhor. Nesse sentido, a associação entre Estado e cidadão é substituída pela lógica que gere as relações entre prestador de serviços e consumidor e a estratificação das opções é garantida e informada pelo próprio Estado.

Interessa-nos, portanto, entender o sentido das mudanças curriculares propostas e reforçadas pelas variadas intervenções do MEC. O conceito nuclear da intervenção pedagógica pretendida pelo documento é o de competência, que ademais tem fundamentado todas as outras iniciativas da política educacional do MEC, embora assumindo conotações diversas. Centramos aqui na conotação atribuída pelo documento em análise:

(...) competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer (p.39).

O primeiro aspecto que chama a atenção nas diferentes definições de competência que se sucedem no documento é o fato de que elas estão sempre postas em contraposição a um ensino voltado para conteúdos:

(...) paradigma curricular novo, no qual os conteúdos não têm sustentação em si mesmos, mas constituem meios para que os alunos da educação básica possam desenvolver capacidades e construir competências (p.8);

(...) as competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “sem situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas pela comunicação de idéias. Para construí-las, as ações mentais não são suficientes — ainda que sejam essenciais. Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho; é fundamental que saiba fazê-lo (p.35);

(...) domínio da dimensão teórica do conhecimento para a atuação profissional é essencial, mas não é suficiente. É preciso saber mobilizar o conhecimento em situações concretas (p.36).

A proposta pedagógica do documento nucleia-se, pois, pela passagem de um ensino centrado no saber e no conhecimento para um ensino centrado em competências. A questão que fundamentalmente se apresenta é a de buscar distinguir em que esse movimento se diferencia da teoria tradicional de currículo, centrada nas noções de tarefa e objetivos. Argumento que a noção

de competência mantém o caráter comportamental e a estrita associação entre escolarização e mundo produtivo que formaram a base da teorização clássica de currículo, diferenciando-se dos modelos funcionalistas clássicos por serem estabelecidas numa perspectiva individual.

A definição de competência gera uma primeira objeção à assunção de que um currículo por competências se associa à lógica comportamental. Competências são tratadas como estruturas mentais pré-existentes necessárias para a consecução de tarefas de qualquer natureza. Do ponto de vista das teorizações sobre aprendizagem, se afastam da base comportamental que originou a discussão sobre tarefas e objetivos de ensino. Defendo, no entanto, que da perspectiva da tecnologia curricular, a noção de competência desempenha papel semelhante àquele dos conceitos-chave dos tradicionais modelos de elaboração curricular.

A tecnologia de elaboração curricular tradicional centra-se na estreita relação entre currículo e avaliação. Suas influências podem ser encontradas no comportamentalismo de Thorndike, na clássica teoria da administração, mas Hamilton (1992) adverte que noções como ordem, globalização, seqüenciação e controle já estavam associadas à idéia de currículo desde o século XVI.

É, no entanto, com Tyler, ainda trabalhando com Dewey, que a tecnologia de currículo cria a relação fundamental dos modelos tradicionais: definir comportamentos desejados, trabalhar pedagogicamente no sentido de desenvolvê-los e testar se o aprendiz os desenvolveu. Como analisa Díaz Barriga (1994), essa tecnologia se insere num projeto mais amplo de formação do indivíduo para a sociedade industrial. Um projeto que articula escola e emprego, a partir da preocupação em dotar o indivíduo de habilidades técnico-profissionais, capazes de inseri-lo no mercado de trabalho, em detrimento de sua formação mais ampla. Efetivamente, o desenvolvimento dessa tecnologia de currículo se fez no momento da industrialização americana e, embora o projeto dos progressivistas se opusesse fortemente ao desenvolvido pela corrente da eficiência social, Tyler foi, ao longo de sua obra, fortemente influenciado por este segundo grupo (Kliebard, 1992). Nesta época, o eficientismo ainda trabalhava com o conceito de tarefa, que, no entanto, apresenta grandes homologias com a noção de objetivos.

A teoria da eficiência social ganhou força nas primeiras décadas deste século, tendo servido de modelo para diferentes comissões criadas para a reorganização do ensino americano. A idéia do ensino vocacional passava à centralidade do campo curricular. Nessa linha, seguindo o trabalho dos pioneiros da eficiência social, Charters propôs, em um texto intitulado *Commonwealth teacher-training study*, uma nova forma de definição curricular. O autor sugeriu que se identificassem os componentes particulares da atividade de bons profissionais e que esses fossem a base dos programas de ensino e treinamento. Segundo Pinar et al.(1995), até Tyler não iria surgir um princípio tão influente quanto o de Charters para a organização curricular.

Em nenhum outro momento da teorização curricular, a função de controle social foi tão explicitada quanto nos trabalhos dos teóricos da eficiência social. Sua mensagem fundamental era a de que o currículo deveria se dirigir a finalidades mais funcionais e utilitárias, relacionadas com o destino social e ocupacional dos jovens americanos. Advogavam, segundo Franklin (1986), que a teorização curricular da década de 20 apresentava duas correntes distintas quanto à seleção dos conteúdos: (a) a partir de disciplinas acadêmicas tradicionais como representação dos grandes campos do conhecimento; e (b) a partir da capacidade de auxiliar na resolução de problemas cotidianos, independentemente de sua relação com as áreas de conhecimento. Os eficientistas, especialmente Charters (in Pinar, 1995), propunham a integração dos dois pólos,

selecionando objetivos educacionais, dentro das disciplinas tradicionais, de acordo com seu valor funcional.

O que pretendiam os efficientistas era a garantia de que a industrialização da sociedade pudesse ocorrer sem rupturas, num clima de cooperação. A escola teria por função a socialização do jovem americano segundo os novos parâmetros da sociedade industrial em formação, permitindo sua participação na vida política e econômica dos EUA. Nesse sentido, Franklin (1986) advoga que esse controle social é benigno, em contraste com as idéias de Thorndike. Diferentemente de Thorndike, que valorizava a idéia da hiperespecialização com a criação de uma hierarquia social composta por líderes e seguidores, os efficientistas reconheciam o compromisso com a construção de uma cidadania e entendiam a educação como bem público. Ainda assim, nas teorias por eles desenvolvidas, a perspectiva de mudança da situação sócio-política era praticamente inexistente.

O currículo baseado em competências tem sido, também, proposto sempre associado à idéia de avaliação. Tanto no Brasil, quanto em países como a França (Ropé e Tanguy, 1994), a definição de currículos/diretrizes nacionais em termos de competência, tem se complementado com o estabelecimento de sistemas de avaliação. Se as competências são estruturas do pensamento mais gerais, sua utilização no desenvolvimento curricular parece estar diretamente associada a desempenhos que podem ser medidos nas avaliações:

(...) competências são estruturas mentais prévias a desempenhos de qualquer natureza, não se confundindo com eles. As competências são estruturas do pensamento mais gerais. O desempenho são ações, são o fazer em si. As competências geram tais ações. Não há, portanto, desempenho sem competências, nem competências sem desempenho. E, ainda, o desempenho, seja ele qual for, é indicial do processo de aquisição de competências. Se os desempenhos são comportamentos considerados indesejados ou errôneos são, muitas vezes, indícios de diferentes etapas do processo de aquisição de competências (p.39 e 40).

Ao currículo por competências devem, portanto, estar associados desempenhos que demonstrem a sua aquisição. Nesse sentido, a diferença de um currículo centrado em objetivos e outro centrado em competências tornar-se-ia muito tênue. No caso da proposta de diretrizes para a formação de professores, as competências estabelecidas confundem-se com objetivos:

(...) compreender o processo de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre eles (p.50)

(...) ser capaz de relacionar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos (p.5)

(...) manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos (p.51).

A dificuldade em estabelecer competências é mais um indicador da pouca clareza do documento em relação as distinções entre competência e objetivos. Na medida em que as funções de ambos na elaboração curricular parecem se sobrepor, é compreensível a assimilação do novo conceito a outro já amplamente aceito no planejamento pedagógico. No entanto, julgo fundamental buscar também as distinções entre a noção de competência e a de tarefas ou objetivos.

O conceito de competência, como o de tarefa e objetivos, tem sua história de criação fortemente ligada às demandas do mercado produtivo. Isambert-Jamati (1994), ao estudar as citações sobre competência em duas revistas de educação profissional, observou uma grande variedade de significados para o termo, com referências tanto ao campo da psicologia quanto da sociologia. Segundo a autora, essa multiplicidade de significados, assim como sua utilização na linguagem comum, desempenha um importante papel na popularização do conceito. Em linhas gerais, competência tem sido definida como:

(...) o saber-mobilizar seus conhecimentos e suas qualidades para fazer face a um problema dado, ou seja, as competências designam os conhecimentos e as qualidades postas em situação (Mandon, apud Stroobants, 1994).

Também nas diretrizes do MEC, o conceito de competências vai se diferenciando ao longo do texto, oscilando entre as idéias de conhecimento em ação e o preparo para o desempenho de tarefas profissionais:

(...) as diretrizes para a formação de professores atendam às diretrizes para a formação dos alunos e tenham por referência os parâmetros curriculares nacionais, formalizando a vinculação entre formação e exercício profissional, base legal do presente documento (p.20)

Nesta última acepção, a formação passa a ser dimensionada em função das necessidades estritas do mundo do trabalho, numa clara importação dos fundamentos eficientistas, sob forte influência taylorista/ fordista.

Se o documento faz referências a especificação das tarefas escolares em consonância com o mercado de trabalho, observa-se também a influência dos atuais modelos de produção como o mitsubishismo e o toyotismo. Neles, a especificação de tarefas é substituída por processos baseados no estabelecimento de objetivos. É nesse sentido que vem sendo entendida a autonomia escolar, associada a processos de avaliação referenciados a estes objetivos que vem sendo denominados competências:

(...) entre as mudanças importantes promovidas pela nova LDBEN, vale destacar: (...) (c) flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associados à avaliação de resultados (p.8).

as normas e recomendações nacionais, de cuja falta o país se ressentiu nos anos recentes, surgem nos marcos de um quadro legal de flexibilização da gestão pedagógica e reafirmação da autonomia escolar e da diversidade curricular, que sinaliza o caminho para um regime de colaboração menos sujeito a injunções políticas entre as unidades da Federação e um modelo de gestão mais contemporâneo para reger as relações entre o centro dos sistemas e as unidades escolares (p.9)

A escola passa, assim, a ser auto-gerenciada, tendo, no entanto, que prestar contas do seu desempenho final. Trata-se do que Lyotard (1998) denomina performatividade (desempenho), ou seja, um mecanismo de controle indireto que, ao invés de intervir, prescrever e controlar a realização de cada tarefa, estabelece objetivos/ competências e cobra o seu desenvolvimento. O princípio da performatividade estabelece relações funcionais entre o estado e as diferentes esferas do sistema social. Nesse sentido, o ensino como subsistema do sistema social deve contribuir para a melhor performance do sistema social, formando as competências necessárias para tal finalidade, que para Lyotard são: as especialidades destinadas a encarar a competição mundial e as correspondentes às exigências do próprio sistema social. A formação de

professores encontra-se nesta segunda categoria e não mais se destinaria à formação de sujeitos capazes de construir um projeto de emancipação, mas a fornecer “ao sistema jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições” (Lyotard, 1998, p.89).

Uma das conseqüências mais imediatas da idéia de performatividade é a subordinação das instituições de ensino aos poderes constituídos. Na medida em que o saber deixa de ter um fim em si mesmo, subordinando-se a performatividade, sua transmissão escapa à responsabilidade da escola. A relação da escola e do aprendiz com o saber é subvertida. Ao invés de se questionar a veracidade do saber, a nova questão aponta para a sua utilidade, o que, num contexto dominado pela mercantilização, significa perguntar se tal saber é passível de ser comercializado. É a subordinação da escolarização ao credencialismo de que fala Labaree (1997).

Nesse sentido, a educação passa a ser representada de uma forma auto-referencial e transformada em bem de consumo. Do ponto de vista da política educacional brasileira, observa-se mesmo que inúmeras tecnologias de performatividade são oriundas diretamente do mundo produtivo e comercial, tais como as idéias da qualidade total. Ball (1998) vê nesse movimento, que dá origem ainda a terminologias como “sociedade de aprendizagem” e “economia baseada no conhecimento” (p.126), indicadores que simbolizam a “crescente colonização da política educacional pelos imperativos da economia” (p.126).

O fundamento básico das soluções pedagógicas mágicas propostas pelas diretrizes para a formação de professores para o ensino básico configuram, na realidade, uma reforma de natureza política orientada fundamentalmente pelo mercado e pelo consumo. Retomando as metáforas utilizadas por Labaree (1997), a opção por competências é apenas mais um dos indicadores que levantamos ao longo deste texto de que a lógica da mobilidade social vem assumindo cada dia mais espaço na política educacional brasileira.

PARA ONDE CAMINHA À EDUCAÇÃO?

Argumentei, ao longo deste texto, que a educação brasileira vem sendo fortemente privatizada, na medida em que seu valor deixa de lhe ser intrínseco para corresponder a uma possibilidade de troca por algum outro valor desejado. Nesse mercado de trocas, do qual vem participando, a educação remete seu sentido para fora de si. Perde suas referências com o espaço público, não mais se justificando nem pela promoção da cidadania nem pelo desenvolvimento econômico do conjunto da sociedade. Ao referir-se à cidadania, o faz tendo por horizonte o consumidor. Ao falar em desenvolvimento econômico, foca sua atenção nas necessidades individuais desses mesmos consumidores. Defendi que essa ênfase no entendimento da educação como bem privado está no centro das diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, expressando-se na reestruturação proposta tanto no âmbito organizacional quanto pedagógico.

Embora fuja ao escopo deste texto o exame de alternativas ao modelo que vem sendo proposto pelo MEC, creio importante salientar o papel positivo que diretrizes norteadoras para a formação de professores pode vir a desempenhar para a área. Em texto anterior, em co-autoria com Alice Lopes (1998), defendemos a necessidade de que as diretrizes curriculares fossem encaradas como um patamar comum e flexível para a graduação. Entendíamos, então, que tais diretrizes deveriam ser organizadas em dois níveis: o primeiro contendo princípios gerais de

seleção e organização curriculares; e o segundo, contemplando princípios específicos de cada área de conhecimento/habilitação profissional, de modo a atender aos objetivos propostos e a subsidiar o credenciamento dos cursos. Para este nível, salientávamos a importância de que a negociação para sua elaboração envolvesse professores, alunos, representantes das sociedades científicas, associações profissionais, ex-alunos e outras instituições da sociedade civil, na medida em que perfis profissionais “não são determinados exclusivamente pela universidade ou mesmo pela comunidade profissional como um todo, mas atendem ainda às demandas sociais e aos interesses dos mais diversos grupos” (p.24). É esse debate que, a despeito de reiteradamente declarar importante, o documento do MEC se furta a realizar. É esse debate que aqui estamos tentando efetivar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, Stephen. Cidadania Global, consumo e política educacional. Em Luiz Heron da Silva (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- Congresso Nacional Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Brasília: Autor, 1996.
- Díaz Barriga, Ángel. *El currículo escolar: surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Aique / Instituto de estudios y acción social, 1994.
- Franklin, B.M. *Building the american community*. London & Philadelphia: The Falmer Press, 1986.
- Garcia Canclini, N. Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995
- Hamilton, D. Mudança social e mudança pedagógica: A trajetória de uma pesquisa histórica. *Teoria e Educação*, 6, 3-32, 1992.
- Isambert-Jamati, Viviane. (. L'appel à la notion de compétence dans la Revue L'Orientacion Scolaire et Professionnelle à sa naissance et aujourd'hui. In Françoise Ropé & Lucie Tanguy. *Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan, 1994.
- Kliebard, H.M. *Forging the american curriculum*. New York: Routledge, 1992.
- Labaree, David F. Public goods, private goods: The american struggle over educational goals. In *American Educational Research Journal*, 34 (7): 39-81, 1997.
- Labaree, David F. How to succeed in school without really learning, 1998.
- Liotard, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- Lopes, Alice & Macedo, E.. Currículo e profissionalização docente: Reflexões. In Menga Ludke e Antonio Flavio Moreira. *Socialização de Professores: As Instituições Formadoras- parte 2*. (relatório CNPq), 1998.
- Ministério da Educação e do Desporto). *Parâmetros em ação*. Brasília: MEC/SEF, 1999a.
- Ministério da Educação e do Desporto. *Programa Nacional do Livro Didático: Ciências – critérios de avaliação*. (<http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/ciencias.shtm>), 1999b.
- Ministério da Educação e do Desporto *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília: MEC. (http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basica/ed_basdire.doc), (2000).
- Pinar, W.F.; Reynolds, W.M.; Slaterry, P. & Taubman, P.M. *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang, 1995.
- Stroobands, Marcelle La visibilité des compétences. In Françoise Ropé & Lucie Tanguy. *Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan, 1994.

ABSTRACT

This text analyzes the curricular guidelines for undergraduate Primary Level (1st- 8th grade level) preparatory teachers courses, proposed on may of 2000 by Ministry of Education. The guidelines seem to be based on the idea that there is a pedagogic problem, expressed by the inadequacy of the curriculum, and an organizational one, that is defined by the inadequacy of the current institutions. The reform has proposed technical actions. On the other hand, I suggest that these two problems need to be understood, fundamentally, as political fields, in other words, that the purpose of the teacher preparatory courses must be discussed in the political sphere. Based on Labarre's study, I argue that the ambivalence among the ideas of democratic equality and social efficiency contributes for the prevalence of the social mobility logics, which is explicit in both areas of the proposed guidelines.

Key-words: Curriculum policy, curricular guidelines, teachers preparatory courses.

RESUMÉN

Este texto analiza las pautas curriculares para la formación de maestros para la educación compulsoria, propuso en mayo de 2000 por lo MEC. Las pautas parecen ser basadas en la idea de que hay un problema pedagógico, expresado por la insuficiencia del curriculum; y uno institucional, definido por la baja cualidad de las instituciones actuales. La reforma propuso acciones técnicas en estas dos magnitudes. Por contrario, sugiero que estas dos magnitudes necesiten ser entendidas, fundamentalmente, como campos políticos, en otros términos, que el propósito de la formación debe discutirse en la esfera política. Basado en el estudio de Labarre, yo defiendo que la ambivalencia entre las ideas de igualdad democrática y eficacia social contribuye para el predominio de la lógica de la movilidad social que se explicita en ambas las magnitudes de las pautas propuestas.

Palabras-clave: políticas de curriculum, pautas curriculares, formación de maestros.