

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA: INFLUÊNCIA DOS MOVIMENTOS NACIONAL E INTERNACIONAL NAS POLÍTICAS E NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO.

Cleusa Valério Gabardo - UFPR

1. Políticas educacionais e movimentos sociais

INTRODUÇÃO

A pesquisa que fundamentou o estudo desenvolvido teve como objeto a formação de professores na atual reforma educacional brasileira, no bojo das políticas de governo e de influências do movimento internacional de reformas. O objetivo amplo do estudo foi analisar como pesquisadores e autores críticos das reformas educacionais analisam o processo através do qual elas têm sido concebidas ao longo das décadas de 80 e 90 do século XX e, especificamente, como analisam o desenrolar desse processo no Brasil, quanto ao ideário pedagógico da atual reforma educacional e os interesses em jogo nas políticas de governo, presentes no projeto de sociedade que nele se delineia. O cenário de fundo foi a realidade educacional brasileira nesse período e suas inter-relações com o amplo cenário mundial. Foram considerados o contexto sócio-histórico, os fatores intervenientes e/ou que exerceram influência na concepção e formulação da reforma, assim como a estrutura institucional que lhe deu suporte.

Optou-se pela realização de uma pesquisa teórica e de campo, com abordagem qualitativa. Tendo como ponto de partida a prática social concreta, buscou-se entender, para poder explicar, as essências, as origens, as relações e os significados da ação educacional; da mesma forma, as mudanças em processo, que permitam “*intuir*” as possíveis conseqüências na realidade concreta.

Utilizou-se como fontes: textos e artigos de autores estrangeiros; textos e artigos de autores brasileiros; o conteúdo das falas de educadores/pesquisadores brasileiros entrevistados. Os textos foram selecionados adotando-se como critério de escolha autores que defendem uma concepção transformadora e emancipadora de educação e que fazem a crítica à reforma brasileira da formação de professores que teve início no final dos anos 80 e às políticas educacionais de governo implantadas a partir da década de 90. A questão de fundo que norteou o desenvolvimento do trabalho é a seguinte: — Até que ponto, na reforma educacional brasileira atual, a concepção de formação de professor se afina à leitura neo-pragmática presente na concepção de educação defendida de forma aparentemente hegemônica na atualidade?

A escola e o professor têm sido apontados como elementos imprescindíveis a orientar a inserção das novas gerações nesse mundo globalizado, que tem atribuído essa responsabilidade à educação. Fazem-se necessárias reformas educacionais como parte das reformas nos âmbitos social, político e econômico; o ritmo impresso às mudanças em todas as áreas do conhecimento humano e, conseqüentemente, nas múltiplas facetas da vida cotidiana, provoca o surgimento de novos paradigmas que orientem o homem do século XXI. Nesta direção, duas correntes principais das políticas da educação segundo a **UNESCO** (1998, p: 18), têm se destacado em âmbito internacional,: “ (...) a adesão cada vez mais intensa, da maioria dos países, à democratização do ensino (Educação para Todos e Educação ao longo de toda a vida) e a tendência a uma concepção mais produtivista de qualidade e dos objetivos da educação”.

Organizações internacionais desempenharam papel decisivo na definição das políticas educacionais e reforma educacionais na América Latina - especialmente o Banco Mundial, com uma visão economicista que vincula educação e produtividade, estabelecendo prioridades. Algumas temáticas são recorrentes - centralidade do conhecimento, eqüidade, qualidade e novas formas de gestão (descentralização), privatização da educação -, na orientação dessas organizações, que se propõem orientar quanto ao desenvolvimento de políticas sociais nessa região, com vistas a evitar que o processo de globalização gere mais pobreza e exclusão, comprometendo a estabilidade e a paz mundial.

Dialogando com educadores

O “diálogo” estabelecido com autores de diferentes nacionalidades, por meio da pesquisa bibliográfica e, das entrevistas concedidas por educadores/pesquisadores brasileiros, foi organizado a partir de três blocos de questões relativas ao substrato teórico, às influências e à relação entre movimento de professores e mudanças, especialmente a partir da década de 80. Foram entrevistados, durante o ano de 2004, os professores doutores: Dermeval Saviani e Helena de Freitas, em Campinas; Leda Scheibe, em Santa Catarina; Acácia Zeneida Kuenzer e Maria Dativa de Salles Gonçalves, em Curitiba.

» Substrato teórico

Uma das questões polêmicas que têm provocado críticas por parte de educadores/pesquisadores à reforma educacional brasileira em processo é a ênfase ao caráter pragmático/praticista atribuído ao ensino em geral e, especificamente quando se trata de cursos voltados para a formação docente.

Saviani lembra que a partir da década de 60 prevaleceu a concepção produtivista em educação, assumida, na década de 70, pela pedagogia tecnicista e, na década de 90, pela pedagogia do neoliberalismo - esta, denominada por alguns, de pedagogia do capital. Os anos 80 são vistos pela maioria dos professores entrevistados como um momento diferenciado em relação aos anteriores, por ter se caracterizado como um período de transição política, pelo entusiasmo em relação ao retorno da democracia, da liberdade de expressão e pela vontade de inovar, renovar ou reformular idéias, propostas, etc. Quanto à formação de professores nesse período, as percepções apresentadas a respeito variaram: o aspecto mais divergente diz respeito à ocorrência ou não de mudanças significativas na forma de encaminhamento das políticas educacionais e nas concepções de educação e de formação docente preconizadas nos discursos da época. Freitas, Gonçalves e Scheibe ressaltaram que a década de 80 foi marcante pela intensa mobilização dos movimentos sindical, de renovação das prefeituras e das Secretarias de Estado da Educação, com os quais se articulou o movimento de educadores na defesa da educação como prática transformadora e de políticas de formação de professores que preconizavam essa concepção, atribuindo à formação um caráter sócio-histórico e enfatizando a importância das ciências da educação nessa formação. Scheibe acrescenta que, apesar disso, neste período se confrontavam dois paradigmas: o sócio-histórico e o do neoliberalismo.

Por outro lado, Saviani e Kuenzer afirmam que a grande maioria dos governantes não desencadeou ações que, de fato, pudessem provocar mudanças radicais; e, que essas intenções não se constituíam maioria dentro a comunidade educacional e, muito menos, dentro a população em geral. Saviani ressaltou a permanência da concepção produtivista, que se manteve na maioria dos programas oficiais de educação, apesar dos efeitos provocados pela referida abertura democrática, que no âmbito político foi marcada pelo democratismo e, no âmbito educacional, pela resistência apresentada pelo movimento de educadores. A inviabilidade de superação da dicotomia entre teoria e prática numa sociedade capitalista é o argumento que Kuenzer usou para afirmar que ao longo das três últimas décadas do século XX não houve intenção, para além do discurso formal, no desenvolvimento da unitariedade entre teoria e prática.

À ênfase ao caráter praticista do ensino, nos anos 90, corresponde o descaso ou, pelo menos, a minimização da importância do trato da teoria nos programas curriculares - “uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar ...”. De forma similar se dá a relação entre a epistemologia da prática e o conhecimento: “... e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico” (Duarte, 2002). É o que Moraes (2003) identifica como o “recuo

da teoria”, originado pela aversão à concepção moderna de racionalidade consolidada no período iluminista, e se traduz sob a forma de um ceticismo epistemológico que tem relação direta com a ideologia neoliberal pragmática.

No contexto da atual reforma da formação docente duas abordagens teóricas se destacam: uma é a do professor reflexivo, que norteou as diretrizes estabelecidas; a outra abordagem é a que situa as competências como o novo parâmetro de avaliação do desempenho no trabalho de profissionais nas empresas e que migrou para a reforma educacional, onde se instalou como o “núcleo duro” da formação de professores. Os defensores da primeira entendem que

(...) ser professor reflexivo/pesquisador implica romper com o iluminismo, abandonar a idéia de uma

totalidade explicativa, rechaçar a idéia de universalidade do conhecimento, pender a relação teoria e

prática para sua resolução na ação, fazer equivaler a teoria à prática, o senso comum ao conhecimento

sistematizado. (MIRANDA, 2001, p. 137)

Por outro lado, Pimenta (2002) se posiciona pela viabilidade da superação das limitações que a abordagem reflexiva apresenta, ao desenvolver uma

análise crítica contextualizada do conceito de professor reflexivo [que] permite superar as suas

limitações, afirmando-o como um conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de

políticas públicas conseqüentes para sua efetivação. (PIMENTA, 2002, p: 47.

A concepção da proposta do professor reflexivo, segundo seus propositores - especialmente Schön, professor do Institute of Technology de Boston, que “teve, possivelmente, a influência mais significativa na formação de professores brasileiros na última década” e Zeichner, professor da Universidade de Wisconsin em Madison, EUA, que toma como referência a noção

de professor reflexivo para chegar ao conceito de professor pesquisador. (AMARAL, 2002, p. 138) -, tinha como principal argumento a contraposição à racionalidade técnica e, como um dos principais objetivos, valorizar e melhor qualificar a prática pedagógica desenvolvida nas escolas por meio do incentivo ao professor que atua no ensino fundamental e médio, no sentido de desenvolver estudos e reflexões sobre sua própria prática. Contraditoriamente, suas contribuições foram adotadas para a concretização de políticas neoliberais de educação e trabalho. As reformas em geral (inclusive a brasileira), se encaminharam para uma postura que se aproxima mais da concepção tecnicista de educação, na medida em que passaram a eleger como núcleo central da formação docente o desenvolvimento de competência, nomear a epistemologia da prática como orientadora dessa formação e, desvalorizar a contribuição da teoria, reforçando a dicotomia e ignorando a unitariedade que deveria se evidenciar entre teoria e prática.

Segundo Ropé e Tanguy (2003, p: 203) a noção de competências, embora seja alardeada como “uma nova teoria das capacidades de ação e de sua distribuição diferencial”, tem sido utilizada na França de forma vaga e ambígua: “emana do senso comum ou de esferas científicas como as ciências cognitivas ou a lingüística”, sendo utilizada por profissionais e pesquisadores das mais diversas áreas, procedentes do espaço escolar/acadêmico e do mundo das empresas.

Ao migrar do contexto laboral da empresa para o contexto laboral da escola, se estabelece um novo debate em torno do conceito de competências na formação do professor, enquanto profissional que atua no espaço escolar. Kuenzer (2002) defende que, por se constituir a escola espaço específico de trabalho intelectual, é incoerente querer desenvolver competências neste espaço. Explica que o desenvolvimento de competências se faz através dos processos sociais e produtivos, embora para isto deva contribuir a prática teórica e o desenvolvimento das competências cognitivas superiores.

Nessa lógica, a concepção de competência passa pelo processo de ressignificação como decorrência da concepção atribuída à pesquisa e ao conhecimento, nas diretrizes da reforma brasileira, analisa Moraes (2003). A pesquisa levada a efeito no contexto laboral docente é diferenciada da pesquisa acadêmica (esta, considerada científica). Assim, como um efeito cascata, esse processo vai se desdobrando: a concepção de aprendizagem recebe um novo significado, em conformidade com o novo significado de competência no campo epistemológico, que adquire *status* maior que o do conhecimento. Aprendizagem passa a significar “aquisição” de competências para o desenvolvimento de ações e relações sociais, diferentemente do significado que associa aprendizagem a produção, elaboração e apropriação

de conhecimentos. Entendendo que toda pesquisa tem caráter científico, Moraes (2003) argumenta que não há como diferenciar, como fazem alguns, a pesquisa que se realiza na escola da que se realiza na academia: todas têm igual importância e devem se desenvolver com rigor científico; se assim não for, perde a característica principal e deixa de ser pesquisa.

A reforma e o processo por meio do qual ela tem sido implementada foi definindo o papel e as funções a serem desempenhados pelo professor e pelo ensino superior, na contemporaneidade. Neste sentido, foi norteadora a concepção de formação estabelecida nos documentos elaborados para orientar a implementação da reforma brasileira, pelo MEC e pelo CNE; durante o percurso entre os primeiros e os últimos percebe-se diferenças substanciais. Os documentos de 1997 e de 1998 (proposta de formação elaborada pela Secretaria do Ensino Fundamental, intitulada “Referencial Pedagógico-curricular para a Formação Inicial de professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental” (1997), a qual apresentou em 1998 uma versão ampliada desse documento, denominada de “Referenciais para a Formação de Professores”), se apóiam no pensamento de Schön para definir os fundamentos da proposta pedagógica para a formação docente: o professor é considerado simultaneamente intelectual e técnico, devendo ter um perfil de “prático-reflexivo”. Já nos documentos de 2000 e de 2001 (a Proposta de Diretrizes/2000 e o Parecer 009/2001), embora se mantenha a idéia da imprevisibilidade, é enfatizada a necessidade da técnica, tanto antes (no planejamento) como durante o desenvolvimento do trabalho docente (nas correções ou ajustes), com vistas aos resultados desejados (Campos, 2002).

» **Influências**

Os professores entrevistados concordam que a reforma brasileira é parte de um movimento internacional que busca a adequação da educação às necessidades e exigências impostas pelo reordenamento do sistema capitalista à versão neoliberal atual e à sociedade dita globalizada. E de que tal movimento tem se traduzido por reformas educacionais a partir da década de 70 nos países centrais e, de meados da década de 80 e especialmente nos anos 90, em países periféricos, concordando que, nesses países, é mais marcante a orientação emanada de instituições financeiras internacionais, destacadamente do Banco Mundial.

A influência da proposta de professor reflexivo já se evidenciava desde 1990 e, à medida que eram produzidos novos textos, foi se evidenciando a ênfase na preocupação com uma formação mais técnica e menos fundamentada teoricamente. As políticas de governo se voltam para a

direção da formação segundo a epistemologia de uma prática que se insere na lógica da concorrência de mercado numa sociedade onde se fala muito em conhecimento, porém não se estimula a sua produção e disseminação, afirma Moraes (2003).

Evangelista, Moraes e Shiroma (2003) ressaltam duas preocupações em relação às recomendações da UNESCO: uma, quanto à orientação que sugere a substituição da tríplice função que tradicionalmente se tem atribuído à universidade, aliada ao princípio da indissolubilidade - ensino, pesquisa e extensão -, pelo que denominam as referidas autoras de “pragmática tríade dissociada ‘ensino, pesquisa e serviços’ ”; outra, quanto à sugestão de diversificar instituições. A primeira, principalmente porque descaracteriza a universidade pública em sua condição de desenvolver pesquisas autonomamente, sem ter que se adequar a condições nem sempre desejáveis e, a segunda, por estar, especialmente no caso brasileiro, associada a políticas que têm estimulado a mercantilização do ensino superior, subsumindo a preocupação com qualidade e condições de ensino que a garantam.

» Relação entre movimento de professores e mudanças, especialmente a partir da década de 80

O papel desempenhado pelo movimento amplo de educadores, reforçado por associações, instituições e fóruns de debate que o integram, foi enfatizado pelos professores entrevistados: propiciou o suporte logístico e organizacional para o exercício de uma crítica qualificada e do debate propositivo como contraponto e, também, como balizamento entre as experiências externas e a possível adequação (ou não) à realidade do país.

Concordam, também, a respeito do relevante papel que atribuem à ANFOPE como congregadora das demais entidades que participam desse movimento, em torno de discussões e debates a respeito da formação de professores, inicial e continuada, assim como apresentando contribuições propositivas. A resistência ocorreu com forte presença e com qualidade durante todo o período, sem resultados concretos porque houve, da parte do governo, a união de fatores que o tornaram muito forte, dentre os quais, a afinidade com as políticas preconizadas pelo Banco Mundial, a disponibilidade de recursos financeiros para a sua implementação e, finalmente, a força do capitalismo contemporâneo a determinar a concepção de educação.

O texto da lei, embora tenha incorporado algumas reivindicações históricas do movimento de educadores - como, por exemplo, a necessidade de curso próprio -, incorporou também reivindicações do setor privado – reduzindo a carga horária mínima prevista

inicialmente em 3200 horas, para 2800 (Freitas, 2002). Campos (2002) também se refere aos documentos produzidos para subsidiar a implementação da reforma como a expressão do restrito “diálogo democrático entre os reformadores e o movimento de professores.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica e as entrevistas realizadas reforçaram a compreensão de que a reforma brasileira está afinada com o movimento internacional que aponta para a necessidade da adequação da educação às exigências mercadológicas da contemporaneidade. E, que a leitura neo-pragmática presente na concepção de educação defendida de forma aparentemente hegemônica na atualidade está presente na reforma educacional brasileira. Neste sentido, esses autores são unânimes. Por outro lado, há diferenças na interpretação quanto às limitações que oferecem as atuais leis e políticas calcadas na concepção de educação que preconizam e nos princípios norteadores da teoria que orienta as medidas adotadas ao longo da década de 90 e início da atual.

Identificou-se nesse grupo representativo de intelectuais críticos da reforma educacional brasileira duas tendências. Uma seria a dos que, embora façam uma análise crítica se posicionando contra a concepção neoliberal de educação em vigência e enfatizem a necessidade da análise contextual para a compreensão, tanto da ação docente em suas limitações e possibilidades, quanto da ação que se efetiva por meio das políticas educacionais (e dos resultados desse processo, nos níveis micro e macro) e, dos sujeitos (ou, na linguagem neoliberal: dos atores) que colaboram ou resistem a essa ação compactuando, interferindo e/ou, criticando reflexivamente -, o fazem enfatizando mais, como fatores intervenientes nesse processo e como diferenciais na atitude reflexiva do professor, o coletivo da escola e da comunidade onde esta se encontra. Estes, identificam, em geral, possibilidades na orientação de formação segundo a proposta de professor reflexivo – associada (para alguns) ou não (para outros), à abordagem das competências, para conquistas e avanços na formação de professores na direção de uma educação transformadora e emancipadora, referindo-se, porém, aos procedimentos a serem adotados individualmente pelos professores que já se encontram atuando no sistema de ensino.

Outros, que também se afinizam com essa tendência, acreditam ser possível uma reversão nas políticas educacionais brasileiras e na orientação pedagógica por elas ditadas. Para isto, entendem que deve haver ações concretas da parte dos governantes e dos legisladores brasileiros

no sentido de propiciar condições materiais e institucionais para a implantação da abordagem reflexiva de formação do professor, acompanhadas de programas de formação de professores – inicial e continuada – que garantam suporte teórico às reflexões (em relação ao trabalho pedagógico específico e/ou em relação aos contextos escolar, comunitário e da sociedade em geral nos quais se insere) que os professores desenvolvam a partir de sua prática. Os autores que se posicionam dessa forma, em geral demonstram o entendimento de que a educação emancipadora se apóia na atividade *práxica* e de que, para que este tipo de atividade se efetive, se faz necessário um conhecimento mais profundo da realidade educacional com base numa análise contextual de totalidade e, alguns, destacam como diferencial na proposta do professor reflexivo a “corrente” que concebe o professor – do ensino básico e do ensino superior - como investigador da prática docente e de suas inter-relações sociais.

Outra tendência que se delineia na posição dos educadores/pesquisadores é a dos que adotam com maior rigor a filosofia marxista na reflexão crítica que fazem, não vendo possibilidades no desenvolvimento de uma educação transformadora e emancipadora na orientação teórica e pedagógica em curso, colocando-se de forma radical na negação de qualquer positividade, seja na abordagem “pura” do professor reflexivo, seja na que associa o professor reflexivo com o desenvolvimento de competências ou na abordagem pedagógica das competências “técnicas”, atribuindo a todas uma “parceria” com postulados da pós modernidade.

A grande maioria (pendentes para uma ou para outra tendência) identifica como consequência funesta do neoliberalismo dos tempos atuais o crescimento da mercantilização da educação, estimulado por políticas de governo que favorecem a privatização do ensino, em proporções nunca antes registradas na história brasileira.

A partir da pesquisa desenvolvida evidenciou-se que a orientação contida na abordagem do professor reflexivo, concebida a partir das raízes epistemológicas construídas por seus principais mentores exerceu forte influência na reforma e nas políticas brasileiras em execução a partir da década de 90, tendo se configurado como uma “ponte” para a adoção da concepção de competências como nuclear na formação de professores.

Ao tratar das funções que o professor desempenha e a prática através da qual as concretiza, os autores consultados ressaltam a necessidade de considerar o contexto, enfatizando os aspectos de ordem cultural - usos, costumes, mentalidades das comunidades, assim como os relacionados ao espaço escolar, ou seja, o ambiente físico, material, sócio-cultural e psicológico que caracteriza o “clima” da escola, os quais não há dúvida de que são da maior relevância. No

entanto, mesmo quando se trata de analisar o micro espaço, nem todos consideram o contexto mais amplo no qual se insere a escola e a comunidade onde se encontra – desde o espaço local até o macro espaço -, sob um enfoque crítico, voltado para a emancipação social. Entende-se, porém, que somente desta forma e, tendo como suporte uma sólida formação teórico-prática, a incorporação da investigação à prática do professor poderá surtir efeitos benéficos, tanto em relação à qualidade do trabalho que desenvolve quanto em relação à participação do aluno no processo de aprendizagem.