



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO
DA REFORMA UNIVERSITÁRIA: DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS
PARA AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO**

LIBÂNEO, José Carlos
Professor na Universidade Católica de Goiás
libaneojc@uol.com.br





Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

RESUMO:

O texto apresenta alguns problemas que dificultam o clareamento de uma política de educação mais ampla, sob três enfoques: a) a relação, não resolvida, entre os fatores externos (exógenos, de fora para dentro) e internos (endógenos, de dentro para fora) da educação, notadamente da educação escolar; b) a ausência de um consenso entre os intelectuais que têm centrado suas análises de fora para dentro – em questões como relações de poder, economia, estruturas, gestão, currículo, etc – e apenas chegam ao portão da escola, sem conhecê-la por dentro e, em consequência, c) a ausência de um consenso mínimo sobre o que, de fato, entendem a respeito da qualidade de ensino, quando não colocam a centralidade da escola (e da sala de aula) como o núcleo de uma política de formação de educadores e de uma compreensão prioritariamente pedagógica e didática dessa formação. Uma escola, sobretudo a escola pública, que garanta o mínimo, cada vez mais ausente: um ensino de qualidade, de fato, sem meias-palavras, a partir de um conhecimento das necessidades reais do aluno, para que (então) a emancipação (política) do professor seja a dos dois, simultaneamente, por conta de sua atuação técnico-política integrados. O articulista convida o leitor a uma reflexão sobre um nucleamento de pesquisa a partir do campo escolar, para que a universidade, então reformada, defina uma metodologia de formação que possa ir quebrando a distância, (ou mesmo a cisão), em relação ao do ensino básico.

Palavras-chave: formação política; professores; reforma universitária.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

O tema desta exposição, pela sua amplitude, pode ser abordado sob vários aspectos: econômicos e políticos, legais, trabalhistas, sindicais, curriculares, pedagógico-didáticos. É por demais sabido que a formação de professores é um problema crítico em nosso país e isso se deve a um conjunto de fenômenos, todos eles interligados. Por isso mesmo é que pode ser tratado, pelo menos, sob dois enfoques, a análise externa e a análise interna. A análise externa trata da formação de professores a partir de um olhar mais global, abordando aspectos sociais, econômicos, culturais, institucionais, das políticas educacionais, das diretrizes curriculares, da legislação, das formas de gestão do sistema de ensino; pode-se dizer que analisa os fatores da formação, de fora para dentro. A análise interna aborda os objetivos e conteúdos da formação, as metodologias, as ações organizativas e curriculares, a avaliação das aprendizagens, isto é, os processos internos da formação, embora sem perder de vista os contextos. Isso significa pensar a formação “por dentro”, analisando os elementos que constituem a formação enquanto tal, isto é, as condições pelas quais alguém se torna um professor ou um especialista em ensino.

Evidentemente, considero que os dois enfoques são essenciais na discussão das políticas de formação de professores, as duas análises se completam. Neste texto, todavia, abordarei brevemente alguns pontos sobre os fatores externos das políticas de formação de professores e, na condição de pedagogo, darei mais realce aos fatores internos da formação.

Apresento sucintamente a tese principal deste texto: no Brasil, nas últimas décadas, tanto na esfera dos governos quanto nos meios intelectuais, sindicais e associativos, as análises externas têm se sobreposto às internas. Quero dizer, especificamente, que, em boa parte, as políticas de formação não têm sido bem sucedidas porque não estão partindo de políticas educativas para a escola e para a aprendizagem dos alunos. Dizendo isso de outra forma: há uma idéia muito arraigada,



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

embora bem intencionada, em certos segmentos de educadores, de que os problemas da educação podem ser resolvidos de fora para dentro. Essa atitude se manifesta de duas formas: uns acreditam que se muda o ensino e a formação de professores com leis, regulamentos, reformas, mudanças curriculares etc.; outros acham que isso acontecerá fortalecendo as demandas dos movimentos sociais, das associações, dos sindicatos em torno da formação da consciência política dos professores. Não duvido que essas atitudes sejam bem intencionadas. Mas, da minha parte, penso o contrário: o processo educativo tem caráter endógeno, de dentro para fora e, por isso mesmo, as políticas de formação devem subordinar-se às políticas educativas e de aprendizagem. Sendo assim, a pergunta mais importante seria esta: como promover mudanças “por dentro” do sistema de formação de modo a garantir qualidade cognitiva e instrumental das práticas de formação de professores, considerando os influxos políticos, econômicos, culturais e institucionais?

O texto está organizado em três tópicos: 1º) Os fatores externos que afetam presentemente as políticas de formação de professores. 2º) As dificuldades de articulação política dos intelectuais que integram o campo da educação em relação às políticas de formação de professores. 3º) As dificuldades de acordo entre os educadores sobre a questão da qualidade de ensino e suas repercussões no debate sobre formação de educadores.

1) OS FATORES EXTERNOS DO PROBLEMA

Nos últimos dez anos, as entidades e sindicatos ligados à formação e à atividade profissional de educadores têm se esmerado em explicitar os fatores econômicos e políticos que têm afetado as políticas sociais, especialmente, as educacionais. As reformas sociais implantadas ou em fase de implementação mantêm a precariedade do financiamento das políticas públicas e ampliam o incentivo às políticas do setor privado. Entre as conseqüências dessas políticas no campo da educação está a precariedade do



atendimento às escolas públicas, resultando em problemas crônicos tais como as deficiências da estrutura física das escolas, dos equipamentos existentes, do material escolar, da política salarial e da carreira profissional, das necessidades materiais e culturais dos alunos. Esta precariedade se acentua com os problemas ligados à formação de professores, entre eles, a tendência à mercantilização, principalmente, do ensino superior, o aligeiramento dos cursos de formação, a “tecnicização” da atividade docente, a precarização do trabalho de professor, etc.

A partir dessa contextualização mais global das questões da formação de professores, é possível pontuar outros fatores externos que dificultam ou impedem a efetivação de políticas públicas de formação profissional:

- Falta de cultura pedagógica por parte dos governantes e da classe política em geral (ministrao, senadores, deputados, vereadores, assessores políticos etc.), acerca do papel da educação e da cultura no desenvolvimento da sociedade e do país. A educação e o ensino no Brasil continuam se prestando muito mais a clientelismos, a trocas de favores eleitorais, ao jogo de interesses, do que ao efetivo desenvolvimento social e cultural. Ao mesmo tempo, predomina nesse meio uma cultura educacional elitista, com interesse mínimo da educação pública popular.
- Total desarticulação do sistema de formação de educadores, pelo que não se conseguiu até hoje a estruturação de uma Política global e permanente de formação, profissionalização e valorização do magistério da educação básica e da educação superior.
- Desarticulação dos órgãos do governo ligados à educação, nomeadamente, a SESu, o INEP, a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, o Conselho Nacional de Educação, na definição e organização institucional e curricular de políticas de formação. Esta desarticulação entre os órgãos se reflete na desarticulação da legislação.



- Total desorganização dos dispositivos legais relacionados com o sistema de formação de professores.
- As políticas educacionais não estão a serviço das escolas e dos professores, não decorrem nas necessidades e demandas efetivas da realidade das escolas e dos alunos.
- Notória dificuldade das entidades e sindicatos ligados ao professorado em formular uma frente ampla para se pensar o sistema de formação. Essas dificuldades nascem de posições divergentes dentro do campo, entre pesquisadores, militantes de associações, dirigentes de cursos de formação, dirigentes de secretarias de educação, legisladores, etc.
- A reconhecida e recorrente falta de relação orgânica entre a universidade e a educação básica;
- A desatenção das universidades em relação aos cursos de licenciatura;
- Desconexão entre a pesquisa e as práticas escolares, junto com uma linguagem acadêmica distanciada do mundo de representações dos professores.

Não tratarei destas questões, mesmo porque são do conhecimento geral. Mas, ressalto que é óbvio que elas repercutem nas políticas de formação e devem constar, obrigatoriamente, das pautas da reforma universitária, no que diz respeito às políticas de formação de professores.

2) AS DIFICULDADES DE ARTICULAÇÃO POLÍTICA ENTRE OS EDUCADORES

O segundo aspecto a considerar, em relação à análise externa das políticas de formação, é a falta de articulação política entre os profissionais do campo da educação, ou seja, os pesquisadores, professores universitários, militantes e integrantes de associações e sindicatos, dirigentes de cursos de formação, dirigentes de secretarias de educação, especialistas em políticas educacionais e legislação educacional, etc.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

A conseqüência mais evidente dessa desarticulação tem sido a ausência de propostas concretas de cunho institucional, legal, pedagógico e curricular que possam constituir uma pauta comum de negociação com o governo. O campo não tem um consenso mínimo sobre políticas para a escola básica, organização curricular e metodológica da formação. Ou seja, o próprio campo não conseguiu até hoje formular um sistema integrado e articulado de formação de educadores. Minha hipótese é de que isso não está acontecendo porque os educadores envolvidos com a discussão em torno das políticas de formação não estão investindo, suficientemente, do ponto de vista teórico, científico e com base em investigação séria, na definição de políticas educativas para a escola. Chamo de políticas educativas a definição de objetivos sociais e culturais para a escola, as capacidades a formar, as competências cognitivas e habilidades, os formatos curriculares, as metodologias de ensino, as práticas de gestão dentro da escola, os níveis esperados de desempenho escolar dos alunos.

A meu ver, não há como definir políticas de formação sem uma política clara para a educação básica, especialmente, para o ensino fundamental. Penso que as diretrizes dessa política, que por sua vez irão se refletir nos currículos e nas metodologias de formação, devem surgir de necessidades postas à formação de professores originadas nos contextos concretos de ensino e aprendizagem das escolas e das salas de aula. E é isso que não estamos conseguindo fazer, porque a pesquisa e o debate sobre formação profissional de professores, dentro do campo da educação, não têm seguido esse caminho. Não tem sido costume, na nossa área, abordar a política de formação de professores no enfoque das necessidades de aprendizagem dos alunos, isto é, das necessidades efetivas encontradas nas salas de aula. Ao contrário, o mais comum tem sido o caminho inverso, que é tratar primeiro das políticas, do currículo formal, depois das práticas pedagógicas nas salas de aula. É o que chamo de superposição da análise externa sobre a análise interna dos problemas da formação.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Penso que este é um problema antigo e renitente nas discussões sobre formação de professores, no Brasil. Trata-se de uma forte tendência à “politização” do debate, com um evidente afastamento da problemática pedagógico-didática da formação. Quando digo “politização” do debate, refiro-me ao fato de que os problemas pedagógicos, operacionais, metodológicos, da formação, tendem a ser secundarizados. Desde os anos 80 ouvimos de certos segmentos do campo da educação a expressão: os problemas da educação não são técnicos, são políticos. É precisamente esta frase que eu quero contestar, porque ela ainda é o mote mais presente, mais comum, na discussão dos problemas da formação profissional de educadores.

Esta priorização dos aspectos externos da formação sobre os internos, por exemplo, nas questões institucionais, na legislação, no locus de formação, nos currículos oficiais, leva a quatro posturas negativas para a discussão das políticas de formação:

- a) Separação entre a concepção “política” da formação de professores e as formas “pedagógicas” de viabilização dessa formação. É a mesma coisa que falar da separação entre um “discurso sobre” e as formas de operacionalização pedagógica e didática, entre a retórica e as práticas.
- b) Polarização metodológica entre a teoria e a prática. Ou seja, planeja-se a formação dentro deste esquema: da concepção de formação se chega a um currículo, deste aos dispositivos de formação, daí às práticas profissionais, chegando aos objetivos e resultados de aprendizagem dos alunos.
- c) Dissociação entre uma cultura associativa e sindical e a natureza da atividade profissional própria do professor do ensino infantil e fundamental. Essa cultura tem um propósito claro de emancipação do professor (i.e., ajudar na consciência crítica do professor, dotá-lo de uma postura política, fazê-lo participar das decisões no âmbito da escola, incentivar a democracia nas escolas etc.), mas se omite em relação às formas de



tornar o professor um profissional capaz de agir com competência nas tarefas de promover a aprendizagem dos alunos e sua formação como sujeito pensante e cidadão. Com isso, emancipa-se o professor, mas não se investe em ações para prepará-lo intelectualmente e metodologicamente para emancipar o aluno.

d) Os professores e pesquisadores universitários estudam as políticas educativas do Estado, e até pesquisam as práticas das escolas e dos professores de outros graus de ensino, dizem como deve ser o professor, mas não analisam e não refletem criticamente sobre suas próprias práticas e a cultura universitária.

A meu ver, essas posturas tornam mais difícil o caminho de definição das políticas globais de formação. É inconcebível hoje dizer que os problemas da formação não são técnicos, mas políticos. Eles são políticos, são fortemente políticos, mas também são técnicos, no sentido de que a formação de professores implica competências teórico-metodológicas, modos de atuar, de saber fazer, de saber agir moralmente, etc. Penso que a formação de professores deve atender a demandas muito concretas, a decisões operacionais, que dizem respeito, primordialmente, a formas de se garantir uma aprendizagem de qualidade a todos os alunos. Nesse caso, temos que saber o que faz um professor, qual o perfil ideal de sua formação, com base nas necessidades concretas das escolas e das salas de aula.

Eu não posso ignorar as questões políticas nem as denúncias contra as concepções economicistas que vão tomando conta dos sistemas educacionais do mundo todo. Mas preciso insistir na minha crença de que as escolas são organizações profissionais nas quais os objetivos políticos se viabilizam pelo cumprimento de sua especificidade: a de ensinar. O trabalho profissional na escola não é a militância política, mas o ensino, a transmissão e interiorização de conteúdos, as formas de relacionamento com os alunos, as formas de organização pedagógica e didática. Enquanto as entidades e sindicatos polemizam sobre locus de formação, curso normal



superior, habilitações do curso de pedagogia, etc., os órgãos internacionais como a Unesco, Banco Mundial, investem justamente nesses aspectos identificados como “técnicos”. E basta que alguém de nós fale da importância desses aspectos metodológicos, pedagógicos, técnicos, logo é aplicada a pecha de neoliberais ou neotecnistas.

Gostaria de lembrar aqui de um conjunto de afirmações do grande pedagogo marxista italiano que, aliás, foi também um militante de associação sindical de professores, Mario Manacorda. Segundo esse autor, uma orientação ideal, uma concepção geral de mundo, não assegura nada sem a técnica, assim como a técnica pode servir para todos os fins, bons ou maus, de acordo com a ideologia que a governa. Não é possível tomar uma posição ou fazer opções operacionais somente com base numa orientação ideológica genérica. Toda atividade social, seja cultural, econômica, política ou outra qualquer, requer uma competência técnica, assim como toda técnica necessita uma orientação ideal, de uma concepção de mundo.

Considero, pois, que o procedimento metodológico que leva à definição de políticas de formação deve inverter o circuito que eu mencionava anteriormente. Ou seja, devemos começar pelas condições profissionais que asseguram os objetivos e os melhores resultados de aprendizagem dos alunos, para chegar a uma concepção de formação. Esse circuito teria o seguinte percurso: dos objetivos e resultados de aprendizagem dos alunos para as práticas profissionais e dispositivos de formação, culminando no currículo e na concepção de formação.

Reitero, pois, minha posição de que as políticas de formação subordinam-se às políticas educativas para a escola, e as políticas educativas subordinam-se aos objetivos da escola e do trabalho em sala de aula. É na ponta do sistema de ensino, nas escolas, que vamos encontrar os critérios de qualidade para a formação de professores. Mais concretamente, entendo que boa parte das desigualdades observadas dentro do meio



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

escolar e na vida após a escola são produzidas dentro da própria escola. Ou seja, não resolvemos a questão das políticas de formação sem encarar necessidades a serem atendidas a partir das desigualdades de aproveitamento escolar encontradas dentro da própria escola.

Se enquanto pesquisadores mantemos uma fidelidade ao mundo empírico, temos que admitir que os nossos alunos não estão aprendendo ou não estão aprendendo como precisariam aprender; que nossos professores, pelo motivo que for, estão com dificuldades para ensinar; que estão aumentando a cada dia os problemas sociais, culturais, disciplinares, dentro da escola. Isso significa que os problemas internos da escola estão se avolumando, e isto diz respeito à acentuação de desigualdades dentro da escola. É notório que temos problemas com a falta de domínio de conteúdos por parte dos professores, com práticas docentes obsoletas, com o não enfrentamento da diversidade social e cultural dos alunos, com a avalanche de novas tecnologias da comunicação e informação, com as deficiências de gestão da escola e do currículo. É notório, também, que muitas soluções adotadas como “progressistas”, como o sistema de ciclos e a integração de alunos portadores de necessidades especiais em classes regulares, não têm sido bem sucedidas.

Resumindo: tenho quatro suspeitas em relação ao problema da formação de professores. A primeira, já fiz menção a ela antes. Refere-se ao fato de que o lado mais influente nas mudanças no sistema de ensino, que são os militantes de associações e sindicatos, enfatizam muito mais a análise externa das questões escolares do que as questões internas. Com isso, o lado das “políticas” é mais ressaltado que o lado das “práticas pedagógicas”, dentro da escola, que são, a meu ver, as que conferem ou não qualidade ao ensino e às aprendizagens. A segunda é de que a militância das entidades e dos sindicatos é movida muito mais por ações externas à escola do que à escola propriamente dita, enquanto que os pedagogos, isto é, aqueles mais ligados às questões



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

internas da escola e da aprendizagem dos alunos, não conseguem, não desejam ou não dispõem de poder para expressar seus pontos de vista. A terceira é de que há uma desatenção, por parte dos órgãos normativos do sistema de ensino, por parte dos planejadores e gestores, e por parte, também, dos pesquisadores em educação e da militância política e sindical em relação aos aspectos pedagógico-didáticos, isto é, à qualidade interna das aprendizagens escolares. Por fim, a quarta suspeita está relacionada com aquela dissociação, já mencionada, entre a cultura associativa e sindical e a natureza da atividade profissional própria do professor do ensino infantil e fundamental. Com isso, emancipa-se o professor, mas não o instrumentaliza para emancipar o aluno.

Finalizando este tópico, cumpre dizer que a análise externa das questões escolares é necessária, ela nos põem alertas para uma visão política e contextualizada das coisas. Mas eu insisto: o processo educativo, o processo de ensino é endógeno, ele acontece de dentro para fora. O que confere qualidade ou não ao sistema de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, os aspectos pedagógico-didáticos, ou seja, a qualidade interna das aprendizagens escolares. Este deve ser o critério das políticas de formação de professores.

3) A QUESTÃO DA QUALIDADE DE ENSINO E SUAS REPERCUSSÕES NO DEBATE SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES.

Seguindo o raciocínio explicitado nas considerações anteriores, gostaria de acentuar que, em todas as modalidades de educação, os processos são de caráter endógeno, de dentro para fora, e se não partirmos desta premissa, não poderemos compreender as propostas e as práticas de formação de professores. Em outras palavras, o ponto de partida para a compreensão política da formação de professores é a compreensão pedagógica e didática dessa formação.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Neste terceiro tópico, tratarei das vicissitudes que têm incidido no meio educacional sobre os critérios de qualidade de ensino. A pergunta é: o que temos em mente quando falamos em qualidade de ensino? A resposta a essa pergunta define o traçado das políticas educativas para a escola que servirão de suporte à formulação das políticas de formação de professores.

Partirei da seguinte tese: quanto mais temos falado em qualidade de ensino, tanto na linguagem do mundo oficial quanto na linguagem acadêmica como da militância política e sindical, mais vem aumentando a distância em relação às questões mais concretas, mais reais da escola, que é o trabalho de sala de aula, o trabalho direto que os professores realizam com os alunos.

Quero dizer, em outras palavras, que é visível uma desqualificação social do trabalho pedagógico-didático na sala de aula, do trabalho ligado às aprendizagens dos alunos, resultando disso uma desvalorização do professor, mas também numa desqualificação acadêmica da pesquisa nessa área. Estou envolvendo nessa afirmação não apenas os legisladores, os gestores do sistema, mas também o meio acadêmico do campo educacional e a militância de entidades e sindicatos.

Há, efetivamente, uma separação, um distanciamento, um muro, entre a legislação, as políticas e diretrizes, o mundo acadêmico, o mundo da militância, e as questões pedagógico-didáticas efetivas da sala de aula. Isto é um paradoxo porque pouca gente discordaria de um fato muito concreto: é na sala de aula, é na ponta do sistema que as coisas efetivamente mudam, é lá que sabemos o que os alunos aprendem, como aprendem e o que fazem com o que aprendem. No entanto, é a qualidade do trabalho da sala de aula que está sendo esquecida. Por exemplo, não há como fechar os olhos à informação recente de dados do SAEB de que 64% dos alunos de 5ª série não aprenderam a ler e escrever.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

É com esse tema que desejo concluir minha exposição: o que tem sido entendido por qualidade no ensino, e quais são as conseqüências concretas destas posições em relação à qualidade de ensino nas medidas que têm sido adotadas em vários estados e municípios. Gostaria de falar de quatro posicionamentos em relação à qualidade de ensino.

O primeiro, vou identificá-lo como sendo aquele dos discursos marcados por análises externas à escola, quer dizer aquelas análises de conjunto, genéricas, a respeito da escola, muito a gosto de filósofos e sociólogos da educação. Aqui distingo duas abordagens: uma, que identifica as posições de denúncia do atrelamento da escola a interesses políticos e econômicos, por exemplo, atualmente, ao modelo neoliberal, ao mercado, etc.; outra, que é a chamada posição pós-crítica, também chamada de pós-moderna.

Na primeira abordagem das análises externas, fala-se da qualidade de ensino que não se quer. São análises críticas frequentemente bem elaboradas, sobre políticas educacionais, diretrizes curriculares, PCNs, gestão do sistema de ensino, etc. Na segunda, a pós-crítica, se faz uma feroz crítica da escola existente, a escola para eles faz muitas coisas erradas, discute o saber baseado na razão quando a razão já estaria fora de moda, há uma cumplicidade dos saberes sistematizados com as relações de poder, ou seja, há uma imposição de saberes para controlar a sociedade, a escola não considera as diferenças, a escola usa uma linguagem inadequada, etc. Além disso, outros autores pós-críticos da escola enaltecem o lado emocional, o imaginário, o cultivo da diferença, o lado do prazer, etc.

Essas duas abordagens ligadas à análise externa da escola constituem-se mais em discurso, em retórica. Pela falta de vínculo concreto com as escolas e as salas de aula, pouco contribuem para a explicitação de critérios efetivos de qualidade de ensino. Ou seja, aproveita-se pouco deles quando se trata de ver a escola por dentro, eu digo que



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

muitos colegas sociólogos e filósofos falam de escola, mas quando chegam na porta eles não dão conta de abri-la e muito menos de entrar nela.

O segundo posicionamento em relação ao entendimento da qualidade de ensino refere-se a propostas voltadas para aspectos internos do funcionamento da escola centrando-se especificamente nas questões organizacionais. Há, também aqui, duas abordagens. Numa, as pessoas argumentam o seguinte: vamos melhorar as formas de organização e gestão da escola, se houver eficiência, se a escola estiver bem organizada, se os papéis estiverem bem definidos e existirem boas condições de funcionamento, material, prédio, computadores, etc. estarão criadas as condições para melhorar a aprendizagem. A idéia é mais ou menos esta: melhoremos a gestão implantando medidas organizacionais, projetos e planos bem detalhados, vamos eliminar a seriação, vamos introduzir ciclos, vamos botar computador, ensino a distância, entrar no mundo da informação implantando novas tecnologias, e teremos a melhoria da qualidade de ensino, a qualidade virá em acréscimo.

Outra abordagem, na mesma linha de priorização das formas de organização e gestão, mas numa visão assumida como progressista, aposta na gestão participativa, na participação das decisões, na eleição de diretores, entendendo que isso cria um clima democrático e os professores se envolvem mais com a escola e tudo isto irá se projetar na melhoria do ensino. O problema, a meu ver, não está na gestão participativa, altamente recomendável, mas na distorção pela qual meios se transformam em fins e fins em meios. Esta segunda posição, portanto, não é um bom critério de qualidade de ensino.

No terceiro posicionamento estão os que buscam a qualidade de ensino em mudanças na organização curricular. Nessas propostas, na maior parte das vezes auto-proclamadas de progressistas, a qualidade de ensino seria obtida através de duas modalidades muito próximas, mas possíveis de serem diferenciadas. A primeira delas é



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

aquela posição que diz que a escola tem de dar mais ênfase aos processos do que aos produtos, quer dizer, os processos estariam colocados em oposição aos produtos porque, diz-se, não importam os resultados, importam os processos. E, por isto fala-se de um currículo como processo, de uma avaliação como processo, que é um currículo baseado nas experiências cotidianas, nas narrativas mais do que nos saberes sistematizados, na instituição de formas novas de relações sociais em termos de gestão. Uma segunda modalidade nesta ênfase nas mudanças curriculares consiste na recusa do currículo tradicional, do currículo por grades de disciplinas, adotando-se um currículo integrado. A escola alternativa nesse sentido teria sua qualidade não nos conteúdos científicos, não nos saberes sistematizados, mas na articulação, na vivência dos aspectos sócio-culturais e do cotidiano vivido pelos alunos. A escola seria eminentemente um espaço de socialização, um lugar de desenvolver vivências e processos culturais, muito mais do que um espaço de aprender conteúdos científicos, que é uma visão, ao meu ver, demasiadamente sociologizada de escola. Essas propostas são conhecidas, trabalham com temas geradores, com projetos, às vezes associados à organização por ciclos de escolarização e promoção automática.

Encontro, finalmente, um quarto posicionamento, ligado a medidas que eu vou chamar de psico-pedagógicas, eu diria que seria o posicionamento vinculado à proposta nacional dos PCNs, por exemplo, e essa proposta seria, ao meu ver, bastante psicológica ou psicologizante, quer dizer, uma idéia muito explícita de que a escola precisa respeitar o ritmo de desenvolvimento natural da criança (a palavra “natural” aqui é muito importante), trabalhar mais com os processos do que com os produtos, flexibilizar as práticas de avaliação, daí a introdução do sistema de ciclos.

Como sabemos, essas quatro posições vêm sendo adotadas em vários sistemas de ensino do país e largamente difundidas nos cursos de pedagogia, e para muitos dos que me ouvem isso não chega a ser novidade. O primeiro posicionamento, que chamei



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

de crítica externa, faz muito barulho mas pouco ajuda nos problemas mais concretos da escola. O segundo e o terceiro dão ênfase ora nas práticas de gestão ora na organização curricular, ora nas duas ao mesmo tempo e carregam a ilusão de que, ao se valorizar os processos de gestão democrática, as vivências culturais cotidianas dos alunos, não há necessidade de preocupar-se com os problemas de aprendizagem mais concretos, com os conteúdos, com a melhoria do trabalho na sala de aula.

O que quero dizer, em resumo, é que essas posições, com exceção da quarta, revelam um descaso pela sala de aula, pelos conteúdos e pelas formas de ensinar. Praticamente se dissolve a preocupação com os processos internos do aprender, com aquilo que acontece efetivamente nas salas de aula, reduz sensivelmente a importância dos conteúdos escolares e também trabalha pouco com as questões mais concretas ligadas ao trabalho dos professores na sala de aula, quer dizer, a meu ver, existe aí uma secundarização da sala de aula, do trabalho do professor, da aprendizagem sistemática por parte dos alunos.

Estes entendimentos de escola e de qualidade de ensino têm gerado a implantação de medidas curriculares e pedagógicas que todos conhecemos: a introdução dos ciclos de escolarização, a flexibilização das práticas de avaliação da aprendizagem (em alguns casos eu gostaria de falar de afrouxamento mesmo), desarticulação dos objetivos da escola e das formas mais convencionais de organização curricular, formas pouco estruturadas de gestão escolar (consolidando uma idéia distorcida sobre a natureza e a função da democratização da gestão), a integração em classes de ensino regular de alunos portadores de necessidades especiais (este um dos problemas mais sérios que vem ocorrendo em decorrência daquelas idéias) e uma resistência a formas de avaliação baseadas em resultados de aprendizagem. E nem estou falando das inseguranças e da baixa auto-estima no professorado frente a medidas para as quais não



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

se sentem profissionalmente preparados. São questões muito sérias e, também, muito polêmicas mas infelizmente não é possível desenvolver análises sobre elas.

O que quero acentuar é apenas o fato de que não é possível formularmos posições em relação às políticas de formação de professores sem um grande investimento na pesquisa, na análise teórica, das questões internas da qualidade de ensino e, especificamente, do trabalho dos professores e especialistas em relação às aprendizagens escolares.

Creio que é sumamente relevante que incorporemos uma linha de pesquisa que situa a escola entre o sistema de ensino e a sala de aula. O estudo da escola, como unidade básica do sistema de ensino, se justifica por ser ela o ponto de confluência entre as análises sóciopolíticas mais globais e as abordagens centradas na sala de aula. Ou seja, as escolas situam-se entre as políticas educacionais/diretrizes curriculares/formas organizativas do sistema e as ações pedagógico-didáticas na aula. É espaço de realização tanto dos objetivos do sistema de ensino quanto dos objetivos de aprendizagem.

Desse modo, uma visão globalizante (análise externa) que não chega à escola ou uma visão da sala de aula (análise interna) sem referência aos determinantes sociais e culturais mais amplos, resultam em análises incompletas de um lado e de outro. As análises críticas sobre o sistema de ensino e as políticas educacionais perdem a força analítica se não tiverem como referência a escola. Do mesmo modo, os profissionais envolvidos no campo interno da escola podem ter reduzida a eficácia social do seu trabalho se não tiverem uma visão integrada e crítica dos determinantes sociais e culturais do sistema de ensino.

CONCLUSÃO

Para finalizar, gostaria de dizer que compartilho integralmente com todos os que acreditam nesta crença: a escola, como uma das instâncias de democratização da



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

sociedade e de promoção de uma escolarização de qualidade para todos, tem como função nuclear a atividade de aprendizagem dos alunos. Na perspectiva da teoria histórico-cultural que eu adoto para minha pesquisa e minhas práticas, a aprendizagem escolar está centrada no conhecimento, no domínio dos saberes e instrumentos culturais disponíveis na sociedade e nos modos de pensar associados a esses saberes. Em contraste, todas as concepções de escola que desfoçam esta centralidade, podem estar incorrendo em risco de promover a exclusão social.

Expresso minha convicção de que a escola é coração do sistema de ensino, e a sala de aula, o coração da escola, obviamente inseridas em contextos socioculturais e institucionais. A gestão dos sistemas de ensino terá pouca eficácia se não partir de uma premissa muito simples: o nuclear da escola é a qualidade e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem na promoção dos melhores resultados de aprendizagem dos alunos. A escola existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento; formem atitudes e valores e se realizem como profissionais-cidadãos. Qualidade de ensino é, basicamente, qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares. É para isso que devem ser formuladas as políticas, os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação.

Não adianta sonhar muito com uma escola meramente socializadora, uma escola de vivências, uma escola organizada dentro dos melhores padrões de eficácia... Não adianta divulgar índices de atendimento escolar se a aprendizagem é praticamente nula. A escola deve estar, em primeiro lugar, comprometida com a aprendizagem do conhecimento e com o desenvolvimento de competências cognitivas. É claro que não falo de uma escola meramente transmissora, memorística, ainda com traços de autoritarismo, de acumulação de informações. Mas, sem dúvida, a escola continua indispensável como lugar da sistematização de conhecimentos, de desenvolvimento do



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

pensamento teórico, de formação moral, de preparação para a cidadania e para o trabalho. As crianças de hoje vivem, em sua maioria, em contextos saturados de informação, de conhecimentos freqüentemente fragmentários e interessados nos aspectos mais diferentes, distantes e longínquos no espaço e no tempo. A informação rompeu as barreiras espaciais e temporais. O déficit de nossos alunos não é, na maioria dos casos, um déficit de informações e dados, mas de organização significativa e relevante das informações fragmentárias e enviezadas que recebem em sua vida cotidiana, especialmente dos meios de comunicação.

Uma segunda idéia forte é a escola como lugar de construção e fortalecimento da subjetividade. Junto com a formação de conceitos e desenvolvimento das competências do pensar, é preciso dar uma atenção prioritária aos aspectos afetivos e comportamentais do desenvolvimento individual. Isso leva a que o processo educativo favoreça o crescimento autônomo dos sujeitos, de modo que cada pessoa se construa de forma crítica, questionando e interrogando o valor das influências que recebeu em sua etapa de socialização, suas próprias maneiras de sentir, pensar e agir. A terceira, é que a escola é lugar de desenvolver práticas de cidadania, para o exercício da democracia social e política. As escolas hoje não podem eximir-se de discutir e implantar formas muito concretas de vivência democrática e prática de valores humanos. Tais práticas precisam assentar-se num imperativo do aprender a compartilhar, que é aprender - pela convivência coletiva, pelo diálogo e pela reflexão crítica - a construir significados e entendimentos a partir do respeito às diferenças, considerando-se marcos universais de convivência humana.

A reforma universitária ainda está sendo delineada. Há um projeto básico em discussão, encabeçado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação. É o momento de avaliarmos nossas estratégias de ação em relação a uma política global de formação de educadores.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

O CNE, o INEP, a SESu, a SEIF, órgãos vinculados ao MEC, têm conhecimento dos problemas que precisam ser enfrentados. As entidades e sindicatos que lideram os movimentos organizados de proposição de idéias têm suas pautas, a maioria delas bastante defensáveis, tais como o investimento na melhoria da qualidade da formação inicial e na formação continuada, definir uma política de valorização profissional que englobe formação, salários, carreira, jornada mínima de trabalho. Mas penso que, do ponto de vista político, das estratégias de ação, os educadores precisam articular-se em torno de uma frente ampla formada por pesquisadores, diretores de cursos, militantes de entidades e associações, que defina primeiro o que os educadores querem em termos de políticas educativas para a escola. Que escola queremos, que perfil de alunos queremos formar, que necessidades são postas pela realidade escolar e das salas de aula.

É preciso, portanto, que os sistemas de ensino coloquem como critério de eficácia das normas, das políticas, das diretrizes, a qualidade cognitiva e afetiva das aprendizagens, colocando essa exigência como foco central do projeto pedagógico, da gestão escolar, das práticas pedagógico-didáticas. A democratização da sociedade e a inserção dos alunos no mundo da produção supõem um ensino fundamental como necessidade imperativa de proporcionar às crianças e jovens os meios cognitivos e operacionais que atendam tanto as necessidades pessoais como as econômicas e sociais. Quero dizer que a escola existe para que os alunos aprendam solidamente os conceitos, desenvolvam o seu pensamento, seus processos de raciocínio e qualidade de ensino, neste caso, é atualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares. São razões, a meu ver, bastante fortes para postular dos legisladores, dos planejadores e gestores e dos intelectuais uma atenção maior aos aspectos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino.

Goiânia, junho de 2004.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

José Carlos Libâneo

Graduado Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966), mestrado em Filosofia da Educação (1984) e doutorado em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990). Pós-doutorado pela Universidade de Valladolid, Espanha (2005). Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Atualmente é Professor Titular da Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Coordena o Grupo de Pesquisa do CNPq: Teorias e Processos educacionais. É membro do Conselho Editorial das seguintes revistas: Olhar de Professor (UEPG), Revista de Estudos Universitários (Sorocaba), Educativa (UCG), Espaço Pedagógico (UPF), Interface- Comunicação, Saúde e Educação (Unesp Botucatu), parecerista da Revista Brasileira de Educação e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Membro do Conselho Editorial da Editora Unijui. Pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: teoria da educação, didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, organização e gestão da escola. Atualmente desenvolve pesquisas dentro da teoria histórico-cultural, com ênfase na aprendizagem, ensino e organização da escola. É membro do GT Didática da ANPEd-Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

