

Crise da Educação, Formação de Professores, Reformas Educacionais e Utopia: algumas reflexões

*Cristiano Diggiorgi*¹

Há hoje dois consensos sobre educação: um é o de que ela é muito importante; outro de que está em crise. Sobre o primeiro, comentarei mais adiante. Sobre o segundo alguém dirá que não há novidade nisto. "Crise" e "Educação" têm sido dois termos tão freqüentemente associados que a sensação de "dejá vu", quando se fala em crise na educação, é inevitável. E também quando se fala em "reformas educacionais", a sensação é a mesma: provavelmente nenhuma outra área da prática social tenha sido tão "reformada" quanto a educação. E, apesar disso, muito poucas mudaram tão pouco ao longo do último século. O ceticismo é, pois, a reação comum quando se fala em "crise na educação" e "reformas educacionais".

Há, no entanto, algo de diferente na atual "crise da educação". É o fato de que o cerne dela já não é, como tem sido ao longo do século, a deficiência do sistema educacional em cumprir os objetivos sociais que lhe são atribuídos, mas sim a sensação generalizada de não se saber mais quais são as suas finalidades e em que sentido ele deve orientar as suas ações.

Britto (1997:27) escreve:

"Assim, apesar do volume de recursos aplicados na educação formal e da importância que lhe empresta a ideologia do senso comum, falta à escola atual, antes de mais nada, uma razão de ser explícita e assumida por aqueles que a fazem. Os alunos não sabem porque estudam e não vêem sentido na escola e no estudo. Qualquer que seja o conteúdo e o método, a prática escolar funciona como a missa ou outro ritual qualquer — faz-se."

Tedesco (1998) comenta também a crise de finalidades: para ele, hoje, existe ampla redefinição do pacto educativo vigente até uma década atrás. Por exemplo, um aspecto que realça é que, há pouco tempo, havia um consenso de que à escola cabe a socialização secundária, enquanto que a socialização primária seria função da família. Segundo esse autor, exige-se cada vez mais da escola que realize parte da socialização primária (hábitos e valores). É uma idéia polêmica, mas mostra que a questão das finalidades da educação está em pauta na crise.

Guardemos esta idéia — a de que hoje a crise é das próprias finalidades da educação — e voltemo-nos para o primeiro dos consensos apontados acima — o da importância da educação.

Sobre ele, Paul Singer (1996) aponta o seguinte:

¹ Professor Dr. da UNESP / Presidente Prudente.

Mais do que nunca, a educação está hoje em debate, no Brasil e em todo mundo. O universo dos educadores, educandos, administradores de aparelhos educacionais, políticos e gestores públicos está dividido e polarizado em duas visões opostas dos fins da educação e de como atingi-los.

Os dois lados são entusiásticos defensores da educação, que consideram importantíssima. Mas, além disso, quase nada têm em comum.

Singer chama as duas posições antagônicas de civil-democrática e produtivista. A civil-democrática encara a educação em geral e a escola em particular como processo de formação cidadã. Já a produtivista concebe a educação escolar como acumulação de capital humano.

Singer situa no contexto da globalização, da Terceira Revolução Industrial, da crise do Estado do Bem-Estar Social e da emergência do neoliberalismo a atual crise do sistema escolar, que pode ser considerada mundial. Ressalta que para os diretamente envolvidos, principalmente educadores e educandos, a crise parece ser causada pelo corte de verbas, baixa dos salários, perda conseqüente do pessoal melhor qualificado e declínio da qualidade do ensino — fatos reais que tornam a crise profunda e destrutiva.

No entanto, argumenta Singer, o diagnóstico não pode ficar limitado a isto, pois isso significaria deixar de examinar um aspecto fundamental da crise, o que fragilizaria de maneira fatal os que se posicionam em defesa da escola pública, gratuita e de acesso universal. Esse aspecto é a alienação do ensino escolar das novas características tanto do mercado de trabalho como do panorama político e social.

Singer então lança uma hipótese para explicar esta alienação e para sugerir formas alternativas de pensar a crise do ensino, baseando-se no pressuposto de que, quando apenas uma minoria tinha acesso ao ensino básico e uma minoria muito menor aos níveis mais elevados, a finalidade essencial (ainda que não admitida) do ensino era proporcionar aos filhos de pais escolarizados a oportunidade de sucedê-los em posições econômicas e sociais que têm determinados níveis de escolaridade como pressuposto. A hipótese é que o espírito do ensino nunca se adaptou à sua universalização: continua-se com o ensino diferenciador e implicitamente elitista que preocupa-se em dotar o aluno de "cultura inútil" (que costuma entupir os currículos e que o aluno dificilmente pode adquirir fora da escola). Esta cultura inútil sempre serviu — e continua-se a oferecer-se sem questionamento um arremedo dela nas escolas para a população mais pobre — para dar ao escolarizado acesso a um universo cultural privado (ao qual o não-escolarizado não tem acesso) e que funciona como "senha social" que permitiria a uma certa elite reconhecer seus iguais e discriminar os outros. A escola não se adaptou nem pretende se adaptar ao fato de que ela agora está oferecendo um serviço aberto a todos.

Destas reflexões Singer expõe as decorrências:

Se a escola pública quiser ser fiel à sua origem e vocação democrática, ela terá de se ajustar ao novo papel de educadora universal e principalmente das crianças de famílias socialmente excluídas. O que significa repensar-se por inteira e recolocar o conteúdo da instrução; a metodologia didática, a formulação de regras de condutas e o disciplinamento dos participantes do processo educativo. Chego a pensar que a refor-

ma requerida poder virar uma revolução, à medida que exige de professores, que provavelmente sempre se enxergaram como diferenciadores, a conquista de uma nova identidade. É um desafio bem-vindo o de pensar a educação não como antídoto da exclusão social, o que está além de seu alcance, e sim como formação de cidadãos ameaçados de exclusão mas que podem dispor de recursos sociais e políticos para enfrentar a ameaça.

Posto isto, Singer retoma seu ponto inicial — a divisão atual das falas sobre educação entre produtivistas e civis-democráticos — e constata que, hoje, os produtivistas estão na vanguarda da proposição de reformas educacionais — como, por exemplo, a do sistema escolar chileno.

A posição produtivista mais consistente parece estar concretizada hoje no sistema escolar chileno. As escolas públicas naquele país foram todas municipalizadas e o governo se responsabiliza pelo pagamento de um valor mensal a qualquer escola, pública ou privada, por aluno matriculado. Os alunos ou seus pais têm portanto a chamada “livre escolha” da escola que desejam utilizar. As escolas é que competem entre si pela preferência dos alunos e pode-se supor que as escolas mais bem-sucedidas terão recursos para melhor pagar seus professores. O sistema combina engenhosamente gratuidade, e portanto universalidade, com a privatização do ensino, pois mesmo as escolas municipais acabam se portando como as escolas privadas.

Se esse sistema realmente maximiza a eficiência e proporciona elevada produtividade aos que por ele passam é difícil saber. A informação que o candidato à matrícula e seus pais possuem sobre cada escola é insuficiente para que possam fazer uma escolha racional pelo tipo de educação que preferem. E a livre escolha da escola pelo aluno pode afrouxar os laços que deveriam ligar o educando à comunidade em que se forma, ou seja, uma relação que deveria ser de compromisso e de identificação pode correr o risco de se reduzir a uma transação de compra e venda, em que o cliente insatisfeito tende meramente a mudar de fornecedor.

E conclui Singer:

Melhor que uma reforma produtivista, que mercantilizasse o sistema educativo, seria uma reforma civil-democrática que o politizasse. Seria uma reforma que democratizasse o processo educativo, reconhecendo que ele deve ter por agentes educador e educando e, no caso deste ser menor, a família (se ele a possui) ou quem preencher o papel. Isso significa que a escola se responsabilizaria integralmente pelo aluno e, no caso de ele não ter um lar adequado, tratar de arranjar um para ele. O que pode significar algum tipo de educação em tempo integral ou parceria entre escola e outras instituições que cuidam de jovens sem família. O mais importante aqui é que a escola deixa de exigir que o aluno se adapte a ela, optando por um relacionamento em que o aluno constitui a prioridade.

A democratização do processo educativo deveria ir além, tratando de construir em cada escola uma verdadeira comunidade de todos os envolvidos, em que a natural superioridade dos professores e administradores fosse compensada pelo respeito pela vontade e pelos sentimentos dos outros membros, sobretudo dos mais jovens e mais fracos. A reforma democrática deveria se preocupar com as críticas neoliberais aos serviços sociais do Estado, pois, mesmo discordando das propostas produtivistas, é preciso reconhecer que as críticas têm base na realidade. A reforma democrática teria de ter engenhosidade suficiente para combinar um processo educativo não-mercantilizado com o combate ao paternalismo, à ineficiência e ao corporativismo.

Acredito que o ensino público gratuito de acesso universal pode ser salvo da crise em que se encontra, desde que seus defensores o submetam a uma autocrítica radical, a partir da qual sua reforma possa ser proposta. Uma parte dessa proposta terá, provavelmente, de ser a descentralização do sistema, para que mil flores de experimentos diversos possam florescer, dando espaço a muitas vocações educacionais que hoje não têm como se realizar. Esse é um aspecto positivo da proposta produtivista que os adversários deveriam incorporar.

O grande debate sobre a crise educacional pode dar frutos, se os que defendem a tradição democrática e igualitária conseguirem passar à ofensiva, com proposta tão audazes e imaginosa quanto seus oponentes. E sobretudo se conseguirem implementar essas propostas, abandonando uma postura meramente defensiva de conquistas pretéritas.

Recapitemos: Constatamos inicialmente que a "crise da educação" hoje é sobretudo decorrência da falta de uma finalidade explícita e orientadora das ações do sistema escolar e, portanto, é mais profunda que a "crise histórica" da educação. Em seguida, com Singer, apontamos que o aparente consenso sobre a importância da educação oculta uma profunda divisão entre duas formas opostas de conceber a finalidade da educação e que a escola, cuja finalidade histórica tem sido a diferenciação, não se adaptou à sua universalização; e ainda que os defensores da posição civil-democrata terão, se quiserem influir efetivamente sobre as reformas educacionais — em relação às quais a ofensiva hoje está nitidamente com os "produtivistas" —, que superar seu corporativismo, seu conservadorismo de defesa de idéias ligadas inegavelmente à escola diferenciadora, e elaborar — e sobretudo conseguir implementar — propostas tão audazes e imaginosas quanto a de seus oponentes.

Postas estas idéias, cabe enfatizar alguns pontos das propostas de formação de professores de produtivistas e civil-democráticos e os impasses que se apresentam a cada uma delas. O primeiro ponto a destacar é o fato de que a formação de professores tem se apresentado como o grande *nó cego* das reformas educacionais. De forma geral, não se tem conseguido desatá-lo — tanto do lado dos produtivistas quanto dos civil-democráticos — e, quando se procura ignorá-lo ou passar-lhe *facamolada*, é a própria idéia de reforma que vai por água abaixo.

Os produtivistas têm encontrado sistemática resistência — às vezes ativa, às vezes passiva, às vezes individual, às vezes coletiva — por parte dos professores à implementação das suas reformas. Este têm sido o *calcanhar-de-aquiles* das reformas, na medida em que todas as pesquisas sobre inovações educativas mostram que uma das principais condições de seu êxito é precisamente o compromisso e a participação ativa dos docentes. Os reformadores não têm hesitado em atribuir esta resistência ao conservadorismo e corporativismo dos educadores. Guiomar Namó de Melo (1992), por exemplo, estranha que os professores não concordem em receber salários diferenciados baseados no mérito (leia-se: resultado da avaliação externa de seus alunos), quando em todas as profissões as pessoas são avaliadas e os próprios professores jamais abririam mão de avaliar os seus alunos.

Também o Banco Mundial é explícito a este respeito:

Muito freqüentemente, os sistemas e reformas educativas estão subordinados aos sindicatos de professores, que estão comprometidos em manter o status-quo (Shahid

Hussain, vice-presidente do Banco Mundial para a América Latina em UNESCO-OREALC, 1993).

Os sistemas predominantes de gasto e gestão da educação freqüentemente protegem os interesses dos sindicatos de professores, dos estudantes universitários, da elite e do governo central, em detrimento dos interesses dos pais de alunos, das comunidades e dos povos (Banco Mundial, 1996).

É fato que o corporativismo e conservadorismo apontados pelos produtivistas realmente existem. Mas estão longe de ser as principais razões da resistência dos professores às reformas produtivistas. Estas devem ser buscadas nos seguintes fatos:

1. As reformas produtivistas, em geral, atribuem papel subalterno aos professores dentro do processo de mudança. Ligado a isto, está o forte autoritarismo que costuma caracterizar o processo de implantação dessas reformas, no qual comumente não se ouvem os professores.

2. O modelo de formação de professores que vem associado a estas reformas se demonstrou inadequado e, no entanto, continua a ser aplicado.

Rosa Maria Torres (1996) aponta as principais características deste modelo: cada nova política, plano ou projeto parte do zero, desconsiderando os antecedentes e a experiência acumulada; pensa a formação como necessidade apenas dos docentes e não do conjunto de profissionais ligados ao sistema educativo; vê a formação isolada de outras dimensões do ofício docente, como salários, condições de trabalho, aspectos organizacionais, e outros; ignora as condições subjetivas dos docentes (como motivações, inquietudes, etc.); é vertical, de cima para baixo, vendo os professores como recipientes passivos, apela a incentivos e motivações externas — pontos, promoções — e não ao objetivo mesmo da aprendizagem e da profissionalização docente; dirige-se aos professores individualmente - e não a grupos de trabalho, ou à escola como instituição; realiza-se fora do local de trabalho; é pontual e não sistemática; não valoriza o intercâmbio horizontal entre professores; dissocia gestão administrativa e prática pedagógica; dissocia conteúdos e métodos; ignora o conhecimento e a experiência prévia dos professores; não procura pensar a prática realmente existente, negando a prática docente como espaço e matéria prima para a aprendizagem; é fundamentalmente incoerente e contrária o modelo pedagógico que se propõe aos professores na sua própria prática em sala-de-aula.

3. Falta a estas reformas uma perspectiva utópica mobilizadora. Esta afirmação pode parecer sectária, uma vez que elas sempre aparecem associadas a slogans do tipo "Educação de qualidade para todos". No entanto, o fato de colocar toda a motivação para a educação no seu potencial econômico contraria algo que é da natureza mesma da educação.

Leiamos Habermas (1987:93):

Estes domínios de ação, especializados na transmissão da cultura, integração social ou socialização de jovens, dependem do meio da ação comunicativa, e não podem ser integrados através de dinheiro ou poder. Uma comercialização ou burocratização deve, portanto, gerar nestes domínios - e esta é a tese - distúrbios, efeitos colaterais patológicos.

Pode-se ler neste trecho a idéia de que educação e utopia estão inextricavelmente ligadas. Sabe-se que Habermas entende que a grande utopia

deste momento histórico é a da comunicação ideal, estando esgotadas as energias utópicas da idéia de "sociedade do trabalho", em suas diversas formas. De fato, os fundamentos mais profundos da educação estão ligados ao pensamento utópico. Não é o caso aqui de discutir profundamente esta tese, mas é um fator importantíssimo a ser considerado quando se pensa em formação de professores.

E quanto aos civis-democráticos? Quais seriam suas propostas de formação docente e suas propostas de participação dos professores nas reformas educacionais?

Em primeiro lugar, de forma geral, os civis-democráticos têm procurado ouvir os professores, e lhes têm atribuído papel relevante no processo de implementação de reformas. No entanto, as pesquisas indicam que, em geral, o próprio professor não se sente contemplado com um papel relevante. Por exemplo, estudo realizado por Lajolo e Britto (1990) em relação às reformas conduzidas por Paulo Freire, na gestão Luiza Erundina na Prefeitura de São Paulo, mostra que não se conseguiu romper, apesar dos esforços da administração de estar dialogando sobre todas as medidas tomadas, a desconfiança dos professores em relação à Secretaria da Educação.

O que a experiência mostra é que as reformas que conseguiram contar com maior participação dos professores são aquelas que tiveram como parceiras associações docentes (de caráter sindical ou não). Assim, uma lição importante é que, por mais difícil que seja, a negociação para conseguir parceria explícita e engajada de associações docentes em reformas educacionais é um dos pontos em que qualquer administração que esteja interessado no sucesso de reformas educacionais mais deveria investir.

Em segundo lugar, para apontar características básicas do modelo de formação de professores adequado a propostas civis-democráticas, bastaria inverter os termos do modelo descrito acima, quando mostrei, baseado em Rosa Maria Torres, as características da formação de professores "produtivista". Assim, por exemplo, caberia considerar a experiência acumulada, pensar a formação como necessidade do conjunto dos profissionais que atuam na educação, realizar-se prioritamente no próprio local de trabalho, etc.

Enfim, no nível do discurso, mas com dificuldades de passar à prática, os civis-democráticos têm enfatizado a participação ativa dos educadores no processo de formulação de políticas e programas de formação docente; a importância da reflexão crítica sobre a prática docente; a importância de considerar os aspectos subjetivos envolvidos no trabalho educacional; a necessidade da coerência entre a metodologia da formação do professor e os princípios metodológicos que dele se esperam na sua prática docente; e, finalmente, a necessidade de ligação permanente (e não tópica, eventual, pontual) e orgânica entre os centros de formação e a rede de ensino.

Mas é no terceiro ponto levantado acima em relação aos produtivistas (falta de uma utopia mobilizadora) que se encontra o maior desafio para os civis-democráticos. Se, como levantado no início deste artigo, o cerne da atual "crise da educação" é a questão mesma das finalidades da educação, cabe repensá-las à luz de uma utopia explícita e orientadora do trabalho educacional. Tudo indica que as energias

utópicas deste momento histórico se ligam ao combate à exclusão e à idéia habermasiana de “comunicação ideal”, o que implica um inédito aprofundamento da democracia. Mas, neste campo, quem educará os educadores?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

Banco Mundial. Prioridades y estrategias para la educacion. Estudio sectorial del Banco Muncial. Washington D.C., 1996.

BRITTO, L. P. L. A sombra do caos Ensino de Língua X Tradição Gramatical - Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1997.

HABERMAS, J. “A nova intransparência”. Novos Estudos CEBRAP - São Paulo, nº 18, set/1987.

MELLO, G. N. Cidadania e competitividade. São Paulo: Cortez, 1992.

LAJOLO, M. e BRITTO, L.P.L. “O movimento de reorientação curricular da rede municipal de ensino de São Paulo – análise de documentos”. mimeo, 1990.

TEDESCO, J.C. O novo pacto educativo. São Paulo, Ática, 1998.

TORRES, R.M. “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial” in: Warde, M. et ali (org.) O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez/PUC/Ação Educativa, 1996.

SINGER, P. “Poder, Política e educação”. Revista Brasileira de Educação, nº 1, Jan-Abril, 1996.

UNESCO-OREALC, “Situación educativa de América Latina y el Caribe 1980 -1994”. Santiago, 1996.