

INOVAÇÃO E GERENCIALISMO NAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

INNOVATION AND MANAGERIALISM IN TEACHER TRAINING PROPOSALS

PEREIRA, Talita Vidal*

* Talita Vidal Pereira é Professora adjunta na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando no Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Licenciada em Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integra Linha de Pesquisa do CNPq Currículo: sujeito, conhecimento, cultura, no grupo de pesquisa coordenada pela Prof. Dr^a Maria de Lourdes R. Tura. Atuação na Educação básica de 1985 a 2012. Produção acadêmica é orientada principalmente para os seguintes temas: Currículo; Formação docente; Cultura; Conhecimento; Práticas pedagógicas. Contato: p.talitavidal@gmail.com

RESUMO

Nesse artigo são analisados os sentidos atribuídos à docência e ao ensino articulados nas propostas de formação em curso no Brasil nas últimas décadas, com o objetivo de questionar em que medida elas representam, de fato, inovações capazes de alterar a dinâmica da escola tornando-a uma instituição mais democrática. Essas propostas são assumidas como híbridos de sentidos de outras propostas já formuladas pelos movimentos dos educadores ao longo de décadas. Ou seja, o discurso educacional tem se articulado com o objetivo de dar uma nova roupagem a velhas propostas que há muito tempo circulam no meio educacional. A Teoria do discurso possibilita perceber como discursos híbridos circulam nos diferentes contextos de produção curricular. O que se verifica são tentativas de fixar um único sentido a ser atribuído às propostas na perspectiva de constituir novas relações sociais mais adequadas ao projeto neoliberal de sociedade. O que reforça a ideia de que a educação se reduz ao ensino.

Palavras chave: Formação docente. Educação democrática. Políticas curriculares.

ABSTRACT

This paper analyzes the meanings assigned to teaching and education that are articulated in training proposals underway in Brazil during recent decades, with the purpose of questioning the extent to which they represent, in fact, innovations capable of changing the dynamics of the school, making it a more democratic institution. These proposals are assumed as hybrids of meanings of others formulated by the movement of educators for decades. In other words, the educational discourse has been articulated with the aim of giving a new appearance to old proposals that have long circulated in the educational environment. The theory of discourse which makes possible to perceive this discourse as an hybrid that circulates in the different contexts of curricular production. What is seen are attempts to fix a single direction to the proposals, aiming to establish new social relations more suited to the neo-liberal project of society. Which reinforces the idea that education is reduced to teaching.

Keywords: Teacher education. Democratic education. Curricular policies.

1 INTRODUÇÃO

Nesse artigo são problematizados sentidos atribuídos à docência e ao ensino articulados nas propostas de formação de professores em curso no Brasil nas últimas décadas, com o objetivo de analisar em que medida elas representam, de fato, inovações capazes de alterar a dinâmica da escola tornando-a uma instituição mais democrática, não só em função da universalização do acesso, mas principalmente porque oferecem condições para que a escola se reorganize de forma que as diferenças culturais possam ser incorporadas, para além do mero reconhecimento das mesmas.

Nesta perspectiva, esses discursos são analisados a partir de uma abordagem pós-estruturalistas na perspectiva de romper com análises que dão ênfase à dimensão verticalizada das políticas educacionais, dentre elas, a formação docente, lhes atribuindo um caráter imperativo. O estudo se desenvolve de forma a identificar as ambiguidades presentes nos discursos enunciadores da reformas educacionais no que diz respeito aos sentidos atribuídos à escolarização, ao ensino e ao papel do professor nesse contexto. Sentidos que configuram o perfil de formação considerado desejável para exercício da docência.

É fato que existe um elevado grau de consenso em torno da compreensão de que a reforma da escola e das práticas pedagógicas passa, necessariamente, pelo investimento em formação docente (CANDAUI, 2001). O que justifica a produção de políticas curriculares voltadas para esse objetivo. No entanto, esse consenso está carregado de conflitos (MOUFFE, 2001), o que possibilita pensar a formação docente como um significante em disputa. Dessa forma, mesmo considerando que as reformas educacionais em curso projetam a formação docente nos marcos dos processo de globalização neoliberal que privilegiam sentidos de gerencialismo e efficientismo, elas incorporam sentidos de inovação e de tradição e produzem sentidos híbridos para significar a docência.

Com essa perspectiva, a ideia de “circularidade de discursos que constituem as políticas chamadas oficiais” (LOPES; MACEDO; TURA, 2012, p. 111) orienta a análise de forma a problematizar a afirmação de Freitas (2002) quando a autora sintetiza as disputas em torno das propostas de formação docente em duas grandes posições: aquelas que são expressas pelo movimento histórico dos educadores e sua luta pela reformulação dos cursos de formação docente e aquelas que constituem o processo de definição das políticas públicas educacionais que, a partir da última década do século XX, assumindo uma perspectiva marcadamente neoliberal.

Assim, tomando como referência Laclau e Mouffe (2010) as políticas educacionais são assumidas como discursos que resultam de processos de negociação e tradução (BHABHA, 2007) entre diferentes posições que circulam socialmente. Os conceitos de negociação e tradução formulados por Bhabha são apropriados na análise a partir da compreensão das políticas curricular, como é o caso das políticas de formação docente, são políticas culturais (LOPES, 2004), processo de enunciação de sentidos permanentemente contestados, negociados e traduzidos. Dessa forma, o texto “oficial” da política funciona com a função estratégica de narrar os processos formativos numa tentativa provisória de fixar sentidos. Provisória porque a produção de sentidos não se encerra no texto que permanece aberto. Não cessa a proliferação de diferenças porque as apropriações que serão feitas em diferentes contextos não pode ser totalmente controlada. O texto final, numa tentativa provisória de fixar sentidos, permanece aberto às diferentes interpretações.

Por sua vez, o entendimento de política como discurso se fundamenta na concepção de Ernesto Laclau (2011) que pensa o discurso como uma categoria teórica que permite investigar os mecanismos pelos quais os sentidos são produzidos e como eles conferem orientação, que não pode ser previamente determinada, aos fenômenos sociais. Para Laclau, discurso não se resume à fala, ele também diz respeito ao campo de práticas que produz sentidos. Uma “unidade complexa de palavras e ações de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes. É parte inseparável da ontologia social dos objetos” (BURITY, 2008, p. 42). Para Laclau (2011), o discurso constitui relações sociais.

Nessa perspectiva, as políticas e propostas formuladas para a formação docente são assumidas como superfícies de discursos que produzem e disputam incessantemente a fixação de sentidos sobre aquilo que pode ser significado como mais adequado ao perfil de formação docente. Trata-se de uma disputa discursiva para constituir determinados sentidos como hegemônicos e ao mesmo tempo deslegitimando outros sentidos possíveis que permanecem em disputa. No entanto, por maior e mais estável que seja a força hegemônica que orienta a formulação das políticas educacionais, é impossível, na dinâmica social, fixar definitivamente um único sentido, impedindo que outros sentidos atribuídos aos textos políticos possam circular disputando hegemonia.

Dessa forma, os inúmeros mecanismos de controle (estabelecimento de metas de desempenho, definições de padrões de desempenho, avaliações; bonificações) instituídos no processo de implementação das políticas nas últimas décadas tem como objetivo a tentativa de limitar a produção de sentidos, justamente porque não é possível exercer um controle total.

Lopes, Macedo e Tura (2012) destacam a importância de considerar a circularidade que caracteriza os discursos que constituem as políticas oficiais para evitar cair em interpretações imobilizadoras “de que as políticas são definidas de cima para baixo”, mas também superando “análises idílicas que destacam a ação do sujeito sobre a estrutura social como se ambas não guardassem uma intrincada relação” (p.111). Essa preocupação norteia a elaboração desse artigo. Afinal, como afirma Laclau (2001), é incorreto pensar que existe um local de decisão capaz de se impor incontestavelmente sobre todo o corpo social e que imponha um fazer soberano. Para o autor não há um centro único, uma única esfera pública que capaz de se apoderar de todos os espaços sociais (LACLAU, 2000).

Não acontece diferente com as políticas curriculares. No que tange às proposta de formação docente, elas precisam ser analisadas como processo de negociação e tradução de sentidos que estão implicados nas reflexões produzidas pelos movimentos de educadores ao longo de décadas, por isso são carregados de ambiguidades que expressam conflitos que decorrem das posições em disputa em todos os contextos em que as políticas são formuladas (contextos de influência e de produção de textos), e implementadas (contexto da prática) (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Portanto, trata-se de analisar como os discursos sobre a formação docente articulam sentidos produzidos nos embates históricos nas comunidades que a pesquisam (DIAS, 2009) para legitimar políticas elaboradas em uma lógica concebida em uma perspectiva de responsabilização e gerencialismo, características da lógica neoliberal.

Ao longo do século XX, a formação docente tem sido objeto de investigação por parte de inúmeros estudiosos com filiações teóricas bastante distintas que produzem diagnósticos diferenciados sobre as características do fazer pedagógico. Em linhas gerais os diagnósticos apontam para a necessidade de reformulação da formação docente na medida em que ela tem sido significada como insuficiente para atender as novas demandas postas para educação na contemporaneidade. No entanto, as alternativas formuladas com o objetivo de superar este quadro estão longe de se mostrarem consensuais.

Por outro lado, pensá-las como imposição de um centro de poder, parece insuficiente, é preciso problematizar a legitimação conferida aos sentidos articulados nessas alternativas no bojo das inúmeras críticas que sofrem, tanto por parte das universidades, da comunidade acadêmica, do movimento docente. A culpabilização do professor pela inadequação do ensino é um exemplo de sentido legitimado socialmente, seja em função da sua remuneração ou de

sua formação, parece haver um determinado consenso que no fazer docente reside uma das principais causas da falência do ensino.

O referencial de análise utilizado nesse estudo permite compreender a legitimação desses sentidos como resultado de um processo de negociação em que o discurso educacional se articula e se ancora em anseios partilhados socialmente (LOPES, 2005). No caso, em questão é possível afirmar que um desses anseios diz respeito aos profundos vínculos que o pensamento educacional estabeleceu entre currículo e ensino e que tem assumido uma função mais normativa no contexto das reformas em consonância com as perspectivas eficientistas e gerencialistas. Se o ensino ganha centralidade nas definições curriculares (MACEDO, 2012), é lógico pensar que a formação docente emerge como principal problema a ser atacado e todas as alternativas pensadas nessa direção ganham legitimidade sem que o pressuposto que lhes dá sustentação seja problematizado.

2 DESENVOLVIMENTO ANALÍTICO

As políticas educacionais refletem diferentes objetivos da educação que, por sua vez, são propostos como alternativas para atender às demandas de formação em função de transformações no âmbito da política e da economia, tanto nacional como internacional e que ganham força nas reivindicações de diversos setores da sociedades. Como foi destacado no início desse texto, existe um consenso poderoso em torno do entendimento do papel central do professor na efetivação dessas transformações na medida em que o pensamento educacional insistentemente tem legitimado a escola como o lugar do ensino (MACEDO, 2012), tarefa do professor. A autora defende que essa “subsunção da educação ao ensino foi um elemento importante na ação da educação como controle social” (p. 721) e destaca que essa subsunção não é uma característica que se restringe às políticas gerencialistas. Segundo Macedo (2012) “o projeto crítico de currículo visando a emancipação reduz-se a um projeto de ensino, na medida em que dá centralidade ao conhecimento como ferramenta dessa emancipação, um conhecimento que e, portanto, externo ao sujeito e, muitas vezes, apenas estratégico” (p. 722).

Concordando com a autora, é possível afirmar que uma mesma lógica sustenta perspectivas teóricas e políticas diferenciadas, produzindo sentidos diferenciados, mas essa produção se ancora em expectativas sobre a escola fortemente arraigadas socialmente. A disputa pela hegemonização de sentidos se dá nesse campo discursivo e tem possibilitado a

formulação/ disseminação de propostas de reestruturação importantes nas escolas com o “aprofundamento de relações internas típicas da sociedade de mercado [...], fruto das políticas neoliberais em educação” (HYPÓLITO, 2012, p. 539). O autor chama a atenção para o fato dessas mudanças envolverem aspectos da gestão e das concepções e práticas docentes com impacto na autonomia dos professores. Nesse texto interessa destacar que essas políticas de intervenção na escola são justificadas pela necessidade de transformar a instituição para que essa possa atender às demandas formativas requeridas pelo mundo globalizado e nessa perspectiva, “o discurso em defesa da qualidade da educação que se propaga e hegemoniza” (PEREIRA; VELLOSO, 2012, p. 76).

Laclau e Mouffe (2010) pensam a constituição de hegemonia como uma operação discursiva em que demandas diferenciadas se articulam em torno de pontos nodais constituindo uma cadeia de equivalência. Os pontos nodais, concebidos como significantes vazios, possibilitam essa articulação em que as demandas diferenciais mantêm as suas especificidades mas se reivindicam como parte do conteúdo daquele significante que está sendo demandado. Quanto mais ampla a cadeia de equivalência, maior o número de demandas diferenciais articuladas e maiores as possibilidades desse discurso se tornar hegemônico. É dessa forma que procuramos pensar o discurso em defesa da qualidade da educação, identificando demandas articuladas em uma cadeia de equivalência mais ampla em torno do significante vazio qualidade da educação. Um significante que se esvazia na medida em que está carregado, saturado de sentidos.

Um discurso que se hegemoniza na medida em que articula demandas particulares diferenciadas que entram na dinâmica e incorporam novos sentidos que também passam a disputar sentidos atribuídos à qualidade da educação (LOPES, 2004). Nessa dinâmica, diferentes significações também passam a acontecer no interior do discurso particular, de forma a ganhar legitimidade social para os diferentes grupos e atores sociais. Um discurso que se apresenta como um híbrido carregado de “significados novos e velhos que habitam o interstício entre certo 'sentido original', historicamente construído, e aquele que se constrói ininterruptamente” (MACEDO, 2008, p. 95).

Por outro lado, o discurso em defesa da qualidade tem sido associado ao destaque conferido a educação como instituição capaz de garantir a inclusão, de países e de pessoas, na nova ordem, inclusão que se efetivaria pelo acesso ao conhecimento. Sentidos que estão presentes na tradição do pensamento educacional e que também se articulam nos discursos das agências de fomento multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o fundo Monetário

internacional (FMI), a Organização para Cooperação e desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outras, que estabelecem diretrizes que devem orientar as políticas educacionais no mundo globalizado.

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

Constatação que não provoca grandes abalos nos discursos em defesa da dimensão emancipatória da instituição que continua sendo assumida, no pensamento coletivo das sociedades modernas, como instrumento de equalização das desigualdades sociais, criando um campo fértil para consolidação do discurso educacional neoliberal referenciado na concepção de educação redentora.

Dessa forma, embora se construa como inovador, o discurso que apela para necessidade de reformular a educação como condição fundamental para emancipação humana e soberania das nações e como instrumento capaz de sanar as desigualdades sociais, muito pouco acrescenta de novo ao acumulado pelo pensamento educacional no século XX. Mas essa não é uma característica apenas do discurso neoliberal, nas formulações educacionais que assumem uma perspectiva crítica esses sentidos também estão presentes ainda que preenchidos com conteúdos humanistas na perspectiva transformadora de ruptura social.

Assim, o discurso educacional apresentado como inovador articula sentidos da tradição que buscam relacionar educação e desenvolvimento humano, com ênfase na dimensão e/ou social. Em um cenário em que a perspectiva neoliberal ganha espaço, a dimensão econômica ganha destaque. Mas são sentidos em disputas em torno de uma mesma lógica que atribuí à escolarização a responsabilidade pela formação de identidades sociais e culturais.

Portanto, se é preciso questionar sentidos de educação como um fator fundamental para o desenvolvimento econômico e para a mobilidade social, teses que reforçam a concepção de que o investimento escolar é um investimento na formação da força de trabalho, um investimento produtivo. Um projeto que aprofunda as relações capitalistas de produção (JAMESON, 1996), valorizando “certas receitas econômicas sobre como operar a economia,

(...) transformar a educação, a política e a cultura” (BURBULLES; TORRES, 2004, p.18). E investindo na reestruturação da educação tomando como parâmetro a lógica neoliberal em que em detrimento do seu valor de uso o valor da educação passa a ser associado à possibilidade de “troca por emprego, prestígio e conforto” (MACEDO, 2002, p. 136). Também é preciso analisar em que medida a significação da educação como instrumento de transformação social também se insere na mesma lógica ao estabelecer conexões possibilidades de emancipação e “a expansão da escolarização e a oportunidade das escolas em oferecer aos alunos a aquisição do “conhecimento poderoso”. (YOUNG, 2007, p. 1287).

São expectativas que se sustentem na mesma lógica que atribuí ao professor a tarefa de formar “uma identidade desejada, uma utopia, um sujeito fora do sistema de significação e representação” a partir do “domínio de conhecimentos ou conteúdos que são externos ao sujeito” (MACEDO, 2012, p.731). Ou seja, são lógicas que são apreendidas como antagonicas mas que operam com o pressuposto de que existe um fundamento capaz de efetuar uma transformação radical da realidade (LACLAU, 2011). Nos dois casos a identidade docente é significada como identidade responsável pela formação de outras identidades transformadoras da realidade social.

Na perspectiva gerencialista trata-se de adequar à escola e o ensino às novas demandas postas pela dinâmica produtiva e é dessa forma que a bandeira da qualidade da educação é assumida e ressignificada para justificar as propostas de reformas educacionais que se pautam, de forma mais ou menos explícita, pela responsabilização da instituição escola e, em consequência, dos docentes, pela falta de qualidade. A qualidade da formação docente, assim como da educação em geral, passa a ser definida a partir de uma lógica econômica que se fundamenta na relação custo-benefício e na taxa de retorno como categorias centrais a partir das quais se pensa a tarefa educativa (TORRES, 2000). Com essa lógica os discursos gerencialistas se apropriam e ressignificam sentidos que o movimento dos educadores vem atribuindo à formação.

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

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

Assim, o projeto de educação que se orienta pela necessidade de aperfeiçoamento e valorização das regras de mercado, necessita, num quadro de diversidade cultural perseguir uma homogeneização cultural essencial para o fortalecimento das forças econômicas e sociais em favor de um novo capitalismo global. Essa exigência fundamental para sua legitimação implica em um discurso educacional saturado de sentidos, e que por isso precisa ser considerado a partir dos contextos em que circulam. A força hegemônica de um projeto educacional não é suficiente para impor localmente um único sentido capaz de impedir processos de ressignificação das mesmas.

Tomando como exemplo a proposta de formação continuada, uma bandeira de luta incorporada pela comunidade acadêmica e pelo movimento sindical docente a partir do entendimento de que a continuidade da formação profissional deve se constituir como teórica nespaço que garanta

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

No entanto, no discurso educacional neoliberal a formação continuada se sustenta na ideia de que o “ser professor” se faz na prática, justificando o aligeiramento da formação inicial.

localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis. Vários estudos vêm firmando esta perspectiva, fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que se ancoram, em nosso país, nas contribuições de Nóvoa, Schön, Zeichner, Gaultier, Tardiff e Perrenoud, entre outros (FREITAS, 2002, p. 147).

A formação fica reduzida a sua dimensão didático-metodológica, ao saber fazer. Aqui também é necessário ponderar sobre as afirmações de Freitas reconhecendo que, apesar do protagonismo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) na defesa de uma formação inicial sólida capaz de proporcionar um processo de reflexão sobre o fazer, desenvolvendo e aprimorando o trabalho pedagógico (FREITAS, 2002), a ideia de docência como saber prático encontra ressonância no campo da educação.

Dias (2009) analisa essa tensão nos embates travados, inclusive no âmbito da própria ANFOPE, em torno de concepções de prática e de docência. Dessa forma, não parece correto fazer essa discussão atribuindo sentidos que tendem a aprofundar a dicotomia teoria-prática apenas às políticas gerencialistas na medida em que eles encontram eco entre os educadores em diferentes espaços de atuação e em grande medida sustentados pela ideia de escola como lugar de ensino.

A crítica a essa ideia não implica negar o ensino, trata-se, como propõe Macedo (2012) de retirá-lo do centro nevrálgico da escola. Abolindo o privilégio atribuído ao ensino como foco do currículo, privilégio que não contempla as relações diferenciais que emergem nos contextos em que os professores tomam contato com as propostas voltadas para a sua formação, em nome de uma lógica totalitária que sustenta a ideia de que é possível “ensinar tudo a todos, na crença do tudo poder dizer para formar o sujeito que se deseja” (MACEDO, PONTES, AXER, 2012, p. 2).

Nas diretrizes propostas pelas políticas de formação pautadas pelo modelo gerencialista a complexidade do espaço escolar continua sendo desconsiderada. O respeito da constância com que o significativo diversidade aparece nos discursos e que tem a ver mais com uma postura assimilacionista (MOREIRA, 1996) que reconhece as diferenças culturais, mas permanece privilegiando um tipo de manifestação cultural como eixo em torno do qual as demais manifestações devem se integrar. As propostas de formação docente, e de ensino, se organizam em torno desse eixo privilegiado negligenciando as “similaridades/distinções existem entre as relações sociais, as formas de agrupamento, as normas explícitas e implícitas de comportamento estabelecidas no interior da escola e as do seu meio social (BUENO, 2006, p. 111-112).

Uma proposta política realmente voltada para o necessário acolhimento das diferenças culturais não pode deixar de reconhecer que o saber docente nas suas múltiplas dimensões: técnicas, estéticas, éticas, filosóficas, etc. Esta multiplicidade lhe confere uma profunda heterogeneidade que escapa aos mecanismos de controle que o gerencialismo deseja estabelecer. E que, por isso mesmo, faz opção por um modelo educativo pensado sem a participação dos professores (TORRES, 2002), como se isso fosse possível.

Aqui também, um discurso que se apresenta como antagônico dessas políticas se apresenta carregado de ambiguidade. Vejamos, ao criticar a concepção de currículo como instrumento que privilegia as formas de fazer em detrimento do foco nos conteúdos a serem ensinados como “antídoto” contra a alienação, Young (2011) afirma que “os professores não

podem, eles mesmos, criar um currículo, mas precisam dele para guiá-los naquilo que devem ensinar” (p. 400) e ao estabelecer uma fronteira entre o especialista que elabora o currículo e o professor que o executa o autor põe em cheque a autonomia docente ameaçada pela proliferação de padrões de desempenhos definidos a priori como critérios de avaliação de desempenho.

É fato que incorporação da diversidade ao discurso de matriz crítica, que Young influenciou a partir das contribuições da Nova Sociologia da Educação, se dá na perspectiva de uma sociedade plural e identitariamente diversa, no entanto, é preciso considerar “a complexidade das relações assimétricas que se dão na própria escola” (MACEDO, 2012, p. 132), para compreender as disputas em torno dos sentidos atribuídos a ideia de reconhecimento e acolhimento que procuram silenciar as diferenças culturais adequando-as a padrões pré-estabelecidos como os mais adequados. Pensar a educação como entre-lugar em que a diferença possa emergir como possibilidade também não é uma ideia consensual entre os educadores que possa nos permitir analisar as propostas de formação docente a partir de dois grandes campos em oposição como proposto por Freitas (2002).

É possível constatar poucos avanços no que diz respeito aos processos de escolarização que se constituíram, historicamente, como processos de homogeneização cultural a serviço da construção de uma identidade nacional cara à formação dos Estados-Nação (SACRISTÁN, 1999). Os conteúdos selecionados e legitimados pela escola serviram e ainda servem a esse propósito. Isto porque o que se persegue é a integração das diversidades em uma lógica em que as relações sociais são pautadas seja pelas regras do mercado que reduz os sujeitos reduzidos a meros consumidores, seja pelos ideais de emancipação e transformação social pensados em uma perspectiva dicotômica, capaz de, apenas tolerar as diferenças o que torna necessário estabelecer mecanismos de controle sobre o fazer dos sujeitos que têm a responsabilidade de formar essas novas gerações. É o que justifica, por exemplo, a necessidade de uma proposta curricular única a ser adotada em um país com as dimensões do Brasil. Proposta que encontra defensores das mais diferentes posições teóricas, políticas, filosóficas e ideológicas.

Dessa forma, é preciso estabelecer mecanismos de controle sobre o fazer dos sujeitos que têm a responsabilidade de formar essas novas gerações. Neste sentido, Freitas (2002) vê a formação docente baseada no modelo de competências tanto como política quanto instrumento de formação. Para a autora, a incorporação acrítica da pedagogia por competências como modelo que orienta a formação docente reduz formação a um processo de

desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino, aprofundando a dicotomia teoria-prática a favorecendo a incorporação da lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laborabilidade (FREITAS, 2002, p. 155-156).

Além de ser necessário destacar que a pedagogia das competências não pode ser definida essencialmente como gerencialistas, ainda que ela venha sendo incorporada nas políticas curriculares com essa característica, o que chama atenção nas argumentações de Freitas é a discussão sobre a pedagogia das competências nos marcos da compreensão da formação pensada em termos de ensino. É essa, em última análise, a crítica feita ao currículo organizado por competências. Ele não daria conta da formação adequada, deixando transparecer que a autora compartilha a compreensão de que existe um currículo mais adequado para dar conta da formação mais adequada, *a priori*.

Nesse estudo interessa destacar que a noção de competência de forma articulada com os processos de avaliação aprofundando o controle sobre a escola e sobre o trabalho dos professores, num esforço que visa à padronização de resultados, portanto, valorizando e aprofundando a homogeneização cultural como condição de inclusão social, tanto de docentes quanto dos discentes, criando obstáculos à proliferação de diferenças culturais, e sem diferença não pode haver educação (MACEDO, 2012).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

No entanto, para além desses fatores, é preciso repensar os princípios em torno dos quais temos produzidos sentidos para significar e analisar a educação, a escola, a formação docente e o ensino. Os ideais igualitários dos quais a educação é herdeira comportam processos de exclusão que a ideia de incorporação da pluralidade cultural a partir das perspectivas críticas não é capaz de superar. Dessa forma, ainda que possamos admitir que as políticas têm incorporado a pluralidade de forma distorcida, o que está sendo proposto nesse

estudo é que essa “distorção” sejam apreendidas como híbridos (LOPES, 2005) que se produzem nos processos de negociação e tradução cultural. Híbridos que proliferam em discursos ambivalentes e provisórios que não emanam de um centro de poder, mas que circulam socialmente. Não como controlar essa proliferação, mas é possível, como propõe Veiga-Neto (2008), descer aos fundamentos nos quais se enraízam nossas opções epistemológicas para conhecer o subsolo em que se alimentam nossas convicções acerca da salvação por obra da educação. Um projeto educativo que se traduz em um currículo dirigido a todo e qualquer se apresenta como uma proposta de inclusão, seja em uma perspectiva crítica ou gerencialista e nos dois casos, como afirma Macedo (2012), trata-se de uma ilusão. Primeiro, porque cria obstáculos para a desconstrução da ideia de que ser educado implica ser escolarizado, ou seja, implica o domínio de conteúdos definidos arbitrariamente como os mais adequados. E segundo porque como destaca Laclau (2011) o fechamento de uma estrutura só se viabiliza com a constituição de um exterior constitutivo. Assim, a fixação de uma identidade “somente se estabelece pela contraposição a outra(s) identidade(s) que lhe serve(m) de inimigo(s). É o inimigo que fecha simbolicamente o sistema” (MACEDO, 2012, p. 735).

Assim, descer aos porões “implica recuperar os sentidos possíveis de currículo, excluídos por sua associação direta ao ensino” (Op. Cit.), colocando sob suspeita as tentativas de pensamento único, livre de conflitos que se sustenta na lógica de uma racionalidade dicotômica.

REFERÊNCIAS

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London, New York: Routledge, 1992.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

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

BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (Orgs.). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 35-51.

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

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

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

HYPÓLITO, Álvaro M. Políticas educativas, Currículo e Didática. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez; 2012, p. 513-533.

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

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

_____. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, p. 109-118, mai./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 20. abr. 2008.

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

_____; MACEDO, E.; TURA, M. L. As Representações sociais e os estudos de política de currículo para formação docente. In: PLACCO, V. M. N. S.; VILLAS BÔAS, L. P. S.;

SOUSA, C. (Org.). **Representações sociais: diálogos com a Educação**. Curitiba: Champagnat/ EDPUCPR, 2012, p. 109 -136.

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

_____. Políticas de currículo no cotidiano escolar. In: LOPES et al (Orgs.). In: **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008, p. 139-165.

_____. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.700-715 set./dez. 2012. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v42n147/v42n147a03.pdf>>. Acesso em 13 jan. 2013.

_____; PONTES, C.; AXER, B. **Educação e ensino responsável**. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-Educ_ensino_responsavel.pdf>. Acesso em 20 abr. 2013.

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C. (Coord.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 410 – 430.

PEREIRA, T. V.; VELLOSO, L. Um salto para a performatividade: sentidos atribuídos à qualidade da educação. In: **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, v. 20, n.74, Rio de Janeiro, Jan./Mar., 2012, p. 73 – 88.

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

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

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: **Sísifo. Revista de ciências da educação**. Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. n.7, set./out/nov./dez., 2008, p. 141-150.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. In: **Cadernos de Educação da FaE Pelotas**, Pelotas, v. 38, p. 395-416, jan./abr., 2011.