

PARA QUE SERVEM OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Lizia Helena Nagel

Resumo: Neste texto a proposta é recuperar o significado de educação, tendo por ponto de partida a atividade humana em luta pela sobrevivência como condição básica da hominização, processo que se realiza no seio de relações sociais intencionadas na criação e/ou na manutenção das condições de vida favoráveis aos homens em coletividade. Com tal pressuposto e em face dos resultados negativos dos últimos dez anos, oferecidos pelo MEC/INEP, do desempenho dos alunos brasileiros em qualquer grau de ensino, questiona-se a concepção de educação que vem sustentando a formação dos professores na atualidade. A autora interroga a função da educação hoje, quando, apesar dos discursos sobre a importância da escola, os alunos não conseguem ler, escrever e interpretar, legitimando, assim, não ganhos históricos, mas perdas culturais significativas no convívio entre os pares.

Palavras chave: concepção de educação – função da escola – formação dos professores

INTRODUÇÃO:

I - Recuperando o significado e a função da educação

A pergunta: ***Para que servem os cursos de formação de professores?*** não pode ser respondida sem o prévio esclarecimento sobre o **que se entende por educação** em seus desdobramentos naturais de **ensino** e de **aprendizagem**. Na verdade, se existe interesse na formação de professores, isso parece ser justificado porque se credita à figura docente uma função própria ao trabalho de educar. Mesmo assim, avançando na questão, indaga-se: **Qual é a função conferida ao professor, hoje?**

Diante desse questionamento, deve-se lembrar que o **trabalho de educar** tem cunho social exatamente porque, na história dos homens, ele sempre aparece sob a elucidação de **atos ou pressupostos considerados válidos para assegurar uma sobrevivência (entre os pares) igual, ou melhor, a já existente**. Com maior ou menor racionalidade, com maior ou menor consciência sobre a intencionalidade educativa, espiando pelo “túnel do tempo”, apreende-se que filhos aprendiam com os mais velhos a forma mais eficiente para se abrigarem das intempéries, adaptarem-se ao meio, caçarem, plantarem, confeccionarem utensílios e ferramentas, tudo com o interesse de evitar dores ocasionadas pela mera reprodução de tentativas anteriores infrutíferas.

Partindo do crédito que o homem não nasce feito, mas se hominiza no percurso de sua luta por sobrevivência, no processo angustiante de manter-se vivo, deve-se lembrar dos aspectos culturais (emocionais, psicológicos, comportamentais e intelectuais) que vão surgindo, no tempo, na dinâmica das relações humanas. Assim, é bom recordar que o amor platônico já foi vivido como ideal; que os adolescentes não se afirmavam como contestadores de qualquer autoridade; que os cavaleiros achavam correto ajoelharem-se diante de um senhor e que as refeições não

exigiam o uso de garfo e faca. Também é preciso lembrar o desenvolvimento da linguagem em sua forma articulada, a elaboração de conceitos abstratos, a capacidade de julgar o já dado. Enfim, nenhum comportamento humano pode ser visto como produto de uma evolução natural, biológica, e/ou como resultado de aprendizagem solitária, peculiar a uma única pessoa.

Assumindo-se, também, que a hominização, como processo próprio aos homens em sociedade, não é uma trajetória apenas de aperfeiçoamento contínuo, lembra-se Adorno e Horkheimer (1985, p. 195), quando, impressionados com o horror provocado pelo anti-semitismo, dizem: “**A transformação da inteligência em estupidez é um aspecto tendencial da evolução histórica**”. Essa não-linearidade no aperfeiçoamento, que consiste, segundo os autores referenciados, na possibilidade de estupidez da própria inteligência (1985), não pode ser esquecida caso se pense na educação como algo inerente ao nosso amanhã.

Sem escapar da possibilidade de o homem agir por razões que possam tornar-se calamitosas, isso não elimina, mas, ao contrário, confirma o ato de educar como uma necessidade gerada por expectativas e por práticas que se impõem, mesmo quando coordenadas por mero desejo de manutenção do mínimo já conquistado. Assim, para além de um provável preço a pagar em função de um afã estúpido de sobrevivência, o homem não deixa de ser um *Prometeu Acorrentado*, que na tragédia de Ésquilo (1998: pp. 35,36), diz:

Eles desconheciam as casas bem feitas
com tijolos endurecidos pelo sol,
e não tinham noção do uso da madeira;
como formigas ágeis levavam a vida
no fundo de cavernas onde a luz do sol
jamais chegava, e não faziam distinção
entre o inverno e a florida primavera
e o verão fértil; (vs 580-587)

[...]

[...] O mais importante de tudo:
não existiam remédios para os doentes,
nem alimentos adequados, nem os bálsamos,
nem as poções para ingerir, e finalmente,
por falta de medicamentos vinha a morte,
até o dia em que mostrei às criaturas
maneiras de fazer misturas salutareas
capazes de afastar inúmeras doenças. (vs 617-624).

Enfim, o homem, ou melhor, o educador traduziu o seu trabalho na esteira da responsabilidade que *Prometeu* se atribuiu. Sua função, decodificada socialmente, foi a de repassar aos outros os **engenhos e saberes** já construídos, tentando impedir a possibilidade de reprodução das dificuldades já vividas, como também, interrompendo o fantasmagórico ciclo do “**eterno recomeço**” em qualquer trabalho, em qualquer **fazer**, em qualquer **saber**.

Ligando **materialidade, necessidade, intencionalidade e trabalho**, chega-se à conclusão de que o **ato de educar**, em sua operacionalização, não se constitui um simples produto da consciência de homens ilustrados. Tampouco se constitui um mero desejo de adultos bem intencionados ou, ainda, um conjunto de pressupostos arbitrários de indivíduos que, por natureza, ou prerrogativas econômicas, divertem-se em ter poder, impondo aos outros o seu

saber! O ato de ensinar não pode ser simplesmente confundido com o repasse de conhecimentos e valores considerados, *a priori*, ilegítimos, como propõe uma tese que vem sendo defendida por diferentes autores na pós-modernidade.

Incrível acreditar que, até a data de hoje, o mundo construído e pensado pelos homens foi, simplesmente, um conjunto de erros e de ilusões, a não ser que se faça uma atualização da leitura religiosa que conferia a Adão, e aos seus descendentes, uma natureza tão decaída quanto incapaz, tal como teria sido definida por São Paulo, na *Bíblia Sagrada*. Dizia o apóstolo:

[Os homens] Então, cheios de toda espécie de malícia, perversidade, cobiça, maldade, cheios de inveja, homicídio, contenda, engano, malignidade. (cap. 1. v. 29)

...

São difamadores, maldizentes, inimigos de Deus, insolentes, soberbos, altivos, inventores de maldades, desobedientes aos pais. (cap. 1, v. 30)

...

São insensatos, imodestos, sem afeição, sem palavra e sem coração, sem misericórdia... (cap.1. v. 31)

Não parece, na verdade, ser por obra dessa natureza, qualificada apenas por seus defeitos e/ou limites, que o homem tenha se manifestado, historicamente, a favor do conhecimento relacionado com o **“fazer e/ou saber do passado” como mediação para o “fazer e/ou saber do futuro”**. No mesmo sentido, **não parece justificável** tomar os erros, ou as ilusões do conhecimento, para **legitimar a impossibilidade de ensinar, justificando e glorificando apenas as experiências privadas como condição para o desenvolvimento do ser humano**.

O conhecimento sobre o **fazer e/ou o saber do passado**, não descolado do seu oposto íntimo, o **fazer e/ou o saber do futuro**, fundado na apreensão do trabalho necessário à sobrevivência, implica, obrigatoriamente a noção de comunidade, que se renova, sob maior ou menor conscientização, por atos educativos. Atos educativos que levam a pensar o homem como um ser ativo, com intencionalidade, como um ser que não se caracteriza nem pelo vazio, nem pela falta de projetos. Nesse sentido, como Saviani (1995, p. 17), assume-se o entendimento do **ato educativo** como o:

[o] ato de produzir, **direta e intencionalmente**, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à **identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados** pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado **e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo**. (Grifo nosso)

Apresenta-se, pois, a educação, imersa nos interesses de uma dada sociedade que pleiteia sobreviver da maneira sempre mais otimizada possível (seja ela capitalista, ou não). Assim como intimamente vinculada ao trabalho que, para além das classes sociais, produz o ser social, o homem que se expressa buscando existir sob os limites da qualidade possível de acordo com tal ou qual época histórica. Nesse quadro, pensa-se a educação como uma prática social que se

afunila no ensino propriamente dito, formalizado, preferencialmente, pelas instituições educacionais e ministrado, efetivamente, por professores.

II - Expondo os dados sobre os resultados educacionais

Recuperado, de forma mais ampla e remota, o significado de educar, preso por suas raízes à concepção de homem como um ser social que se faz ao longo do trabalho, capaz de prover e de modificar os meios ou as condições de existência, passa-se a expor informações e/ou dados oferecidos pelos órgãos responsáveis pelo sistema educacional, os quais remetem a reflexões mais abrangentes.

Iniciando pelo *Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa¹)* realizado no ano 2000, com 250 mil estudantes na faixa de 15 anos, do qual os brasileiros participaram por convite da *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)*, tem-se, pelos resultados obtidos, a informação do despreparo de nossos educandos para enfrentar os atuais desafios da sociedade contemporânea. A “sobrevivência” dos nossos jovens, se estimada em relação com as “competências”² apresentadas pelos estudantes de outras nacionalidades, encontrar-se-ia em níveis de dificuldade bem maiores do que a de seus pares na mesma época.

No ano de 2000, entre 31 países, os brasileiros conseguiram ficar em último lugar na prova de Leitura, garantindo apenas pontuação nos níveis mais baixos da escala de avaliação. Incapazes de compreender os textos escritos, as ordens dadas, mostram uma tendência a responder de forma subjetiva, de acordo com o que cada um pensa, as questões apresentadas. Com os resultados de outras dez nações que aplicaram o teste no ano subsequente, o Brasil consegue sair, no campo da Leitura, do 31º. lugar e colocar-se no 37º. e assegurar o penúltimo lugar, ou seja, o 40º., em Matemática e em Ciências. O quadro a seguir mostra as pontuações obtidas pelos países com pior desempenho.

Quadro 1 - Ranking dos países que participaram do Pisa: Piores Desempenhos (2000-2001)

Ordem	Leitura	Matemática	Ciências
37	Brasil	Albânia	Argentina
38	Macedônia	Macedônia	Indonésia
39	Indonésia	Indonésia	Albânia
40	Albânia	Brasil	Brasil
41	Peru	Peru	Peru

Fontes: MEC.Inep.org.br e <http://www.pisa.oecd.org>

¹ O *Pisa* surge como um teste sobre as competências de uso da linguagem que se tornaram cruciais no mundo moderno, segundo o entendimento dos países mais avançados do globo. *Pisa 2000 - Relatório Nacional* (2001, p.87).

² Competência, conceito de Phillipe Perrenoud (1993) adotado nos documentos oficiais da educação, é entendida como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. (In: INEP, Saeb, 2002 (a))

Dentro dessa mesma classificação, na qual a Coréia do Sul se situa em 7º. lugar, outra reflexão se impõe, baseada em documento anterior, no *PISA 2000 - Relatório Nacional* (2001, p. 79), que registra:

[...] A Coréia nos idos 60 não estava melhor do que o Brasil, seja em qualidade, seja em quantidade. Não era um país mais rico do que o Brasil. Não obstante, atingiu os níveis quantitativos dos mais avançados países da OCDE e níveis qualitativos acima de quase todos eles.

Qualquer análise que possa ser feita dos dados obtidos, no conjunto das avaliações dos jovens brasileiros, leva à seguinte conclusão: **a aprendizagem dos alunos no campo da leitura e da produção de textos é insignificante**. Problema tanto maior para o sistema de ensino quanto mais se credita à economia moderna maiores exigências relativas ao manejo rigoroso e analítico da linguagem. (*Pisa, 2000. Relatório Nacional*, 2001) Para a faixa etária que está a concluir a escolaridade básica obrigatória, **o desempenho apresentado** por eles, quer em nível internacional³ ou nacional, no máximo, **poderia ser qualificado como medíocre**. Medíocre por expressar a fragilidade das estruturas mentais⁴ até então adquiridas, produzidas, nesse nível, em nosso entendimento, por falta de interações mais efetivas com o universo que os cerca, por falta de interação com o **saber** e o **fazer** já existente, ou já produzido, no mundo.

Com 15 anos em média, os alunos não conseguem raciocinar e se comunicar eficientemente, embora essa seja a preocupação central do instrumento de avaliação que enfatiza o domínio de conhecimentos e habilidades básicas, indispensáveis para uma participação efetiva na sociedade. Perceber os diversos tipos de textos ou documentos em suas funções diversas, interpretar formulários, gráficos, correspondência oficial, cartas pessoais, etc., identificar e recuperar informações, são algumas das operações reconhecidas como necessárias aos indivíduos de hoje e que, infelizmente, não conseguem ser concretizadas, com destreza, pelos concluintes do Ensino Médio.

Importante frisar que o *Relatório Pisa 2000* (2001) registra um dado importante nesse quadro de dificuldades de aprendizagem. **Os resultados aferidos excluem as possíveis diferenças entre as classes sociais**. Os jovens com amplo acesso a bens culturais e tecnológicos não apresentam desempenho diferenciado dos demais que não possuem condições econômicas similares. **As escolas públicas não se distanciam, em seus resultados, das escolas particulares**.

Numa linha de tempo, sem superar as dificuldades apontadas no ano de 2000, o *Pisa de 2003* mostra que o desempenho do país, na Leitura, não apresenta afastamento significativo do score

³ “Nossa última incursão em comparações internacionais nos deixa em penúltimo lugar em Ciências. Fomos salvos do último lugar pela presença de Moçambique, em plena guerra civil. Pior, o anúncio de tão trágico resultado passou quase despercebido e foi minimizado pelo MEC.” (*Pisa 2000. Relatório Internacional*, 2001, p.80).

⁴ Segundo o *Exame Nacional do Ensino Médio 2002 - Relatório Pedagógico*, as estruturas mentais são as responsáveis pela construção contínua de conhecimentos e são desenvolvidas por suas interações com o mundo físico e social desde o nascimento (2002, p. 11).

anterior⁵. No entanto, a preocupação com a eficiência do ensino no Brasil não começou pela primeira participação do Brasil no *Pisa*. O *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* (*Saeb*) foi criado em 1990 e realiza, desde então, avaliações, a cada dois anos, nas Unidades da Federação, dimensionando o desempenho dos alunos nas diversas regiões brasileiras.

Por acompanhar, portanto, há mais tempo, o desempenho dos alunos das 4^{as}. e 8^{as}. séries do Ensino Fundamental e das 3^{as}. séries do Ensino Médio, em 2007, o *Saeb* pode apresentar o quadro do desenvolvimento do ensino no país, através de indicadores expostos em uma sucessão histórica.

Quadro 3 – Proficiência por Série e por Curso em Língua Portuguesa

Medidas de Proficiência em Língua Portuguesa						
Série e Curso	1995	1997	1999	2001	2003	2005
4 ^a . Série do Ensino Fundamental	188,3	186,5	170,7	165,1	169,4	172,3
8 ^a . Série do Ensino Fundamental	256,1	250,0	232,9	235,2	232,0	231,9
3 ^a . Série do Ensino Médio	290,0	283,9	266,6	262,3	266,7	257,6

MEC/INEPSAEB. **Primeiros resultados. Medidas de desempenho do SAEB 2005 em perspectiva comparada.** D.F. Brasília, fev.2007.

Quadro 4 – Proficiência por Série e por Curso em Matemática

Medidas de Proficiência em Matemática						
Série e Curso	1995	1997	1999	2001	2003	2005
4 ^a . Série do Ensino Fundamental	190,6	190,8	181,0	176,3	177,1	182,4
8 ^a . Série do Ensino Fundamental	252,2	250,0	246,4	243,4	245,0	239,5
3 ^a . Série do Ensino Médio	281,9	288,7	280,3	276,7	278,7	271,3

MEC/INEPSAEB. **Primeiros resultados. Medidas de desempenho do SAEB 2005 em perspectiva comparada.** D.F. Brasília, fev.2007.

De 1995 a 2005, as medidas de proficiência dos alunos, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, quer do Ensino Fundamental, quer do Ensino Médio, caem de modo expressivo. Isso se torna mais relevante quando se especulam os resultados obtidos em relação aos objetivos declarados nessas áreas, facilmente identificáveis tanto nos diversos documentos legais dos órgãos competentes como em revistas científicas, credenciadas no país pelo próprio MEC/INEP/CAPEs. Com o auxílio dos chamados descritores⁶, as expectativas sobre o desempenho dos alunos são detalhadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, que fundamentam, de forma clara, não só os itens das avaliações elaborados pelo *Saeb* e *Enem*, como são ratificadas nos comentários que dão corpo aos Relatórios sobre os resultados obtidos nos anos de 2001, 2003 e 2005.

Essas informações oficiais que servem para demarcar, ou circunscrever, o ensino brasileiro, no entanto, insistem em alguns refrões que precisam ser identificados pela pertinência com que aparecem e, principalmente, pelas conseqüências que possam causar. São, entre outros, os

⁵ Pequenos avanços, pouco significativos, no entanto, foram verificados em Matemática (nas áreas “Espaço e Forma” e “Mudança e Relação”) e em Ciências, que apresentou uma melhora de 25 pontos em relação à avaliação anterior.

⁶ Os descritores, em seus diferentes graus de complexidade, expressam os objetivos mais relevantes do ensino, apontando para as habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos por serem consideradas essenciais à vida em sociedade. Os descritores de Língua Portuguesa, por exemplo, apontam para algumas das competências discursivas dos sujeitos tidas como essenciais nas situações de leitura (INEP, 2002 (a)).

seguintes: a) **negação da memorização** como um ato sem sentido para a aprendizagem; b) afirmação da exigência de **habilidades** dos alunos tomadas de modo **independente dos conteúdos** (externos, objetivos,) que lhes dariam significado ou forma; c) ênfase na **criatividade** dos discentes, como um processo de desenvolvimento natural, biológico, independentemente de qualquer produção humana anterior; d) valorização da **construção individualizada de significados** para além de parâmetros existentes; e) **desvalorização do conhecimento científico**, em favor de um novo tipo de conhecimento personalizado. Princípios que, centrados não na defesa de relações, mas na defesa da autonomia e da subjetividade dos indivíduos (potencialmente emuladores do “narcisismo”), são creditados como responsáveis pela “**cidadania**” e/ou pelo “**comprometimento com atuações sociais significativas**”!

Nesse quadro, a proposta educacional do MEC, saltando dos seus pressupostos para seus objetivos, sem estabelecer correlação entre os meios e os fins, entre os pressupostos e os objetivos, exige, através de avaliações sistemáticas, que os alunos demonstrem a “**sociabilidade adquirida em seus cursos**”, ou, melhor, demonstrem ter recebido a **educação necessária para a sociedade contemporânea**. Os resultados podem ser aqui dimensionados.

Quadro 5 – Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências em Língua Portuguesa: 2001-2003

Competência em Língua Portuguesa: Estágio	Saeb 2001			Saeb 2003		
	4 ^a .E.F	8 ^a .E.F	3 ^a . E.M	4 ^a .E.F.	8 ^a . E.F	3 ^a . E.M
Muito crítico	22,21	4,86	4,92	18,7	4,8	3,9
Crítico	36,76	20,08	37,20	36,7	22,0	34,7
Intermediário	36,16	64,76	52,54	36,2	63,8	55,2
Adequado	4,42	10,23	5,34	4,9	9,3	6,2
Avançado	0,43	0,06	-	*	*	*

Fonte: Fonte: INEP Relatório Saeb 2001e Saeb 2003⁷

Quadro 6 – Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências em Matemática: 2001-2003

Competência em Matemática: Estágio	Saeb 2001			Saeb 2003		
	4 ^a .E.F	8 ^a .E.F	3 ^a . E.M	4 ^a .E.F.	8 ^a . E.F	3 ^a . E.M
Muito crítico	12,5	6,65	4,84	11,4	7,3	6,5
Crítico	39,79	51,71	62,60	40,1	49,8	62,3
Intermediário	40,89	38,85	26,57	41,9	39,7	24,3
Adequado	6,78	2,65	5,99	6,4	3,3	6,9
Avançado	0,01	0,14	-	*	*	*

Fonte: INEP Relatório Saeb 2001e Saeb 2003

Assumindo-se, hoje, o nível Adequado como referência para pensar o aluno brasileiro possivelmente bem sucedido socialmente - tem-se que o percentual dos escolarizados nesse nível é muito pequeno. Distanciam-se, portanto, os resultados da escola do propugnado por

⁷ O Relatório do SAEB de 2001 se distingue do Relatório do SAEB de 2003 porque os intervalos das escalas de desempenho das áreas de conhecimento avaliadas em 2001 foram reduzidos para 4. O nível 5, Avançado, em 2003, é diluído no nível Adequado, fazendo com que as concentrações nos diversos estágios se alterem. O nível Avançado que qualificava os leitores como tendo habilidades consolidadas, como leitores maduros, capazes de transpor para situações novas o conhecimento adquirido, desaparece no último Relatório. O nível Adequado, em 2003, passa a expressar competência nas habilidades compatíveis com a série.

Jacques Delors (2001), **patriarca estrangeiro da educação brasileira em tempos de globalização** que define a aprendizagem relevante como aquela própria a um aluno capaz de **viver em sociedade**, capaz de **descobrir o outro**, de **ter objetivos comuns**, de transformar-se em uma personalidade rica, capaz de mostrar **competência para a comunicação!**

Nesse ponto, retorna, com mais fôlego, a questão básica deste texto: Afinal, quais informações estão sendo repassadas nos cursos de formação dos professores para que os docentes possam responsabilizar-se por egressos da rede de ensino com “personalidade rica”, com “competência na área do diálogo”? Como a escola está administrando meios e instrumentos para a obtenção do sucesso de seus alunos ao término de seus cursos? Quais estimulações feitas aos docentes podem repercutir em resultados tão indesejados? Quais atuações didáticas propugnadas vêm garantindo aos profissionais tantos insucessos? Até quanto os educadores estão obedecendo às orientações do *MEC*, que assumiu, em atitude inédita, uma única e particular concepção pedagógica - o **construtivismo** - como verdadeira e legítima opção para o ensino de todos os **aprendentes** matriculados?

Ora, essas perguntas têm maior procedência porque, em primeiro lugar, a escola está regulada, em todos os níveis de ensino, pela filosofia e pela pedagogia dos *PCNs*, que conferem ao aluno o direito natural, individual e acadêmico de **aprender a aprender**, de **aprender a fazer**, de **aprender a viver** e de **aprender a ser**, **em todos os níveis de ensino, por si mesmo**. Ora, as competências e habilidades, que já deveriam ter sido adquiridas ou, melhor, que já deveriam ter sido progressivamente acumuladas pelos alunos, desde a década de 90, ao longo de sua escolarização e de seu crescimento fisiológico, não se revelam em índices progressistas. Dados que podem ser lidos no documento do *INEP, Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª. série do Ensino Médio* (2004 (b) p. 8), que diz:

Os dados indicam que 42% dos alunos da 3ª. série do ensino médio estão nos estágios “muito crítico” e “crítico” de desenvolvimento de habilidades e competências em Língua Portuguesa. São estudantes com dificuldade de interpretação de textos de gêneros variados. Não são leitores competentes e estão muito aquém do esperado para o final do ensino médio. Os denominados “adequados” somam 5%. São os que demonstram habilidades de leitura de textos argumentativos mais complexos. Relacionam tese e argumentos em textos longos, estabelecem relações de causa e consequência, identificam efeitos de ironia ou humor em textos variados, efeitos de sentidos decorrentes do uso de uma palavra, expressão e da pontuação, além de reconhecerem marcas lingüísticas do código de um grupo social.

Ora, se de fato se atribuir, ou se responsabilizar, simplesmente, o alunado pelas aprendizagens que deve realizar, conforme determina a **pedagogia da globalização**, por que essas mesmas aprendizagens ainda não teriam se realizado?

São, pois, com essas aprendizagens não realizadas, declaradas pelo próprio INEP, que os alunos do Ensino Médio adentram na Universidade, sequer tendo conhecimento sobre a norma culta de sua própria língua (SOARES, 1999, 2004).

Nesse ponto, nada melhor do que oferecer alguns dados sobre a escrita dos egressos dos Cursos Superiores. Marin e Giovani (2007, p.15-41) ajudam nessa tarefa com sua pesquisa sobre o perfil dos concluintes que receberam formação para assumirem a função de professores. As pesquisadoras em tela, analisando as redações feitas pelos alunos, examinando a expressão escrita e os argumentos utilizados nas respostas às questões apresentadas a eles, revelam o baixo índice de compreensão das questões formuladas e/ou das ordens dadas para o cumprimento das tarefas. Dentre os resultados encontrados, as dificuldades são assim listadas: a) usam expressões vagas, ambíguas ou pouco adequadas; b) não conseguem organizar as tarefas; c) incluem informações estranhas aos textos; d) dão respostas inadequadas; e) não articulam os elementos com os conhecimentos já adquiridos; f) mostram conhecimentos limitados, pobres; g) têm percepção fragmentada; h) repetem coisas já ditas; i) defendem argumentos sob alternativas que se opõem; j) não demonstram nem memória nem atenção; k) apresentam erros de ortografia, acentuação, concordância e pontuação.

Para completar esse quadro pouco alvissareiro, o *Inep*, com base no questionário sócioeconômico aplicado aos estudantes que participaram do *Enade*, em 2006, informa que apenas 34% dos universitários lêem, no máximo, dois livros por ano, excetuando os escolares. Outra fonte, como o *Centro Integrado Empresa – Escola (CIEE)*, também revela, a partir de 1104 entrevistas com estudantes de universidades públicas e privadas, que não só os universitários lêem pouco, como 18% deles declararam não gostar da leitura. Despreocupados em buscar informações em jornais e revistas, 77% desses mesmos estudantes revelaram que nenhuma obra lida os teriam influenciado de modo significativo em sua vida. Provavelmente, diga-se de passagem, nenhum professor deve ter recebido aconselhamento direto (pelos limites da pedagogia da “não-coerção” ou “da não imposição externa”) para imiscuir-se nas decisões do aluno sobre sua formação literária, intelectual!

Tais resultados, mais uma vez, obrigam ao retorno da pergunta básica deste texto, agora, sob forma variada. Assim, se as competências e habilidades esperadas dos alunos não se confirmam após escolarização de oito, onze ou quinze anos, quais relações podem ser feitas com a formação dos professores, orientada por órgãos e/ou documentos legais, em diferentes cursos e/ou Universidades? Quais hipóteses podem ser dadas para um ensino tão malsucedido após formação específica direcionada para a educação?

Ou, ainda, não seria melhor afirmar que os resultados obtidos nas avaliações do sistema escolar são um verdadeiro sucesso e que provém, de modo natural, das medidas pedagógicas encaminhadas sob a orientação do *Banco Mundial*, da *UNESCO*, de Jacques Delors, de Perrenoud, entre outros assessores brasileiros do *MEC*? Afinal, nunca é demais lembrar o decálogo de Perrenoud (2000) que, entre outras recomendações, põe aos educadores a obrigação de preservar os direitos imprescritíveis do aprendiz. Dentre estes direitos proclamados apresentam-se alguns para reflexões obrigatórias sobre as possíveis conseqüências da atual metodologia educacional, adotada pela pós-modernidade:

- O direito do aluno de não estar constantemente atento.

- O direito de só aprender o que tem sentido.
- O direito de não obedecer seis a oito horas por dia.
- O direito de se movimentar.
- O direito de não manter todas as promessas.
- O direito de não gostar da escola e de dizê-lo.
- O direito de escolher com quem quer trabalhar.
- O direito de não cooperar para seu próprio processo.

III - Considerações pouco exploradas

Perrenoud (1999), como parceiro ativo dos educadores brasileiros que se propõem de vanguarda, não acentua apenas os deveres do professor para com seus alunos. Com tal orientação, confirma o que vários outros adeptos dessa **pedagogia da globalização** sugerem: **a redução da função do professor em nome do desenvolvimento natural e autônomo das operações intelectivas dos alunos.**

Perrenoud também se associa às propostas de “ensino” que atenuam a importância do saber já construído historicamente. Embora diga que não há competências sem saberes, deixa claro que **o tempo destinado ao repasse dos saberes deve ser menor que os dedicados às competências.** “Competências” já definidas, no documento do Saeb (2001 (a), p. 11), como

[...] **diferentes modalidades estruturais da inteligência** que compreendem determinadas operações **que o sujeito utiliza** para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. (Grifo nosso).

É com esse mesmo posicionamento que *o Inep/Saeb* (2001 (a), p.19), salientando a importância das “competências” e, dentre elas, a exploração discursiva da língua, diz:

Como se sabe, tal perspectiva **rompe com a tradição “conteudística” de abordagens descontextualizadas** (sic!) e, assim, favorece o desenvolvimento das múltiplas capacidades comunicativas de que o indivíduo deve dispor para responder às exigências de sua condição de ser social e participativo [...] (Grifo nosso)

Na associação imediata da tradição “conteudística” com “a negação de conhecimentos impostos”, com “a rejeição de imposições coercitivas de parâmetros”, Foucault e seus pares são absorvidos espontaneamente pela rede de ensino, nos limites de um pragmatismo conveniente à defesa da própria tendência educacional. Por superficialidade analítica, um pós-estruturalista, negado pelo próprio Piaget (1981), é integrado ao estruturalismo piagetiano, ou, melhor, é absorvido pela tendência pedagógica construtivista, admitida pelo governo brasileiro como única concepção a ser adotada em todo território nacional.

Na verdade, encobertas pela pós-modernidade, as orientações pedagógicas que partem dos órgãos responsáveis pela educação brasileira apóiam pressupostos contraditórios. Ao lado da apologia do educar, do ensinar, consideram todos os discursos como plausíveis, admitem

encontrar a verdade, inclusive, em sistemas opostos ou antagônicos, recusam normas, regras e princípios, renegam referenciais, rejeitam qualquer uniformidade ou padronização, abandonam preocupações com os determinantes sociais e aceitam, naturalmente, a imprecisão de termos e a falta de rigor nos discursos.

Com essa pauta, a **pedagogia oficial** também conclama os professores a *aperfeiçoar a democracia* nos limites da concepção do indivíduo, ou da concepção de sujeito, já proposto pelo liberalismo clássico. Da mesma forma, estimula a *cidadania*, embora o teórico que dê cobertura a essa proposta, Piaget (1999, p.84), diga:

Não compreendemos nem moralmente nem intelectualmente o mundo atual. Ainda não encontramos o instrumento intelectual que nos tornará possível a coordenação dos fenômenos sociais, nem a atitude moral que nos permitirá dominá-los pela vontade e pelo coração. (Grifo nosso)

Diante de afirmações tão categóricas e tão contraditórias que impregnam as diretrizes educacionais, o conjunto de interrogações que dá corpo ao texto reaparece sob outras formas. Assim, questiona-se:

- É possível formar educadores quando não mais se credita relevância ao trabalho do professor ?
- Qual a função do professor, hoje, com base na pedagogia que considera o indivíduo capaz de aprender a *ser, fazer e conhecer* por consequência de mera estimulação de sua autonomia para a realização de operações mentais?
- É factível educar o *educador* que não considera mais possível conhecer e/ou compreender o próprio mundo em que vive?
- É viável o sucesso da escola quando essa não mais se propõe a ensinar?
- Não se poderia dizer que os resultados atuais das avaliações do sistema de ensino são um verdadeiro sucesso?

E, por último, a pergunta mais importante:

- ***De fato, dentro do quadro descrito, para que servem os cursos de pós-graduação em educação?***

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, T.W. HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais. Ensino médio: bases legais*. Brasília, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais. Adaptações curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 009/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001.

ÊSQUILO. *Prometeu Acorrentado*. Tradução do grego, introdução e notas de, Mario da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Saeb 1997. Primeiros resultados*. Brasília, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: documento básico 2000*. Brasília, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Guias para elaboração e revisão de itens*. Brasília, 1999-2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Saeb 1999. Resultados*. Brasília, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Pisa 2000. Relatório Nacional*. D.F. Brasília, dez., 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Saeb 2001: novas perspectivas*. Brasília, abril de 2002 (a).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Saeb 2001. Relatório Saeb 2001 – Língua Portuguesa**. Brasília, 2002 (b).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Saeb 2001. Relatório Saeb 2001 – Matemática*. Brasília, 2002 (c).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Saeb 2003*. Brasil. Brasília. D.F. junho, 2004, Versão preliminar.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª. série do Ensino Médio*. Brasília - D.F., 2004 (b).

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *5º. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, set. 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Primeiros resultados. Medidas de desempenho do SAEB 2005 em perspectiva comparada*. D.F. Brasília, fev. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Saeb - 2005. Primeiros resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*. [Brasília] Fevereiro de 2007.

MEC.SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília D.F.: UNESCO, 2006.

ONU. O Estado das Cidades do Mundo: 2006-2007. Fórum de Entidades Nacionais de Direitos Humanos. In: *Correio Brasiliense*, 17 de junho de 2006.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio. Revista pedagógica*. Porto Alegre, no. 11, nov. 1999, pp. 15-19

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio Editora/UNESCO, 1973.

PIAGET, J. *O estruturalismo*. Rio de Janeiro: DIFEL; Lisboa: Moraes Editores, 1981.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. *Relatório do desenvolvimento humano*. Lisboa. Trinova. 2000.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr 2004, no. 25, p: 5-17.

SOARES, M. *Letramento; um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>

<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf05.pdf>

<http://www.direitos.org.br/>

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999

1- O presente texto foi tema da palestra da aula inaugural do Curso de Mestrado em Políticas Públicas da Universidade Estadual de Cascavel, UNIOESTE, em março de 2007. Atualmente, no prelo, integrando uma Coletânea *Sociedade, Estado e Educação* a ser editado pela EDUNIOESTE, organizada pelos Profs. Gilmar Henrique da Conceição e Alexandre Felipe Fiúza.