

O CONSTRUTIVISMO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: SIGNIFICADOS, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E OBJETIVOS POLÍTICO-ECONÔMICOS

THE CONSTRUCTIVISM IN THE LITERACY TEACHER FORMATION PROGRAM: MEANINGS, PEDAGOGIC STRATEGIES AND POLITICAL-ECONOMICAL OBJECTIVES

Géssica Priscila RAMOS¹

RESUMO

A análise proposta neste artigo pretende iniciar uma discussão sobre os significados, as estratégias pedagógicas e os objetivos político-econômicos que embasam a defesa oficial do construtivismo na política educacional brasileira após 1995. Para tanto, foca-se o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, criado pelo Ministério da Educação em 2000, e constata-se que: 1) o construtivismo é veiculado neste programa como um novo e superior modelo educacional, adequado para a sociedade atual; 2) variadas estratégias são utilizadas para convencer o professor cursista a assumir o construtivismo em sua prática pedagógica; 3) a concepção construtivista defendida oficialmente, por sua natureza pedagógica flexível, mostra-se coerente ao princípio da racionalização de verbas públicas presente na Reforma do Estado Brasileiro dos anos 1990 ao possibilitar a minimização de mecanismos custosos como reprovação, evasão e fracasso escolar.

Palavras-chave: Construtivismo. PROFA. Política educacional.

ABSTRACT

The analysis proposed in this article intends to begin a discussion on the meanings, the pedagogic strategies and the political-economical objectives, that base the official defense of the "constructivism"

¹ Professora, Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Educação. Rod. Washington Luís, km 235, SP-310, 13565-905, São Carlos, SP, Brasil. E-mail: <gessicaramos@ufscar.br>.

in the Brazilian educational politics, after 1995. For that, it focus on Literacy Teacher Formation Program, created by Ministry of the Education, in 2000. It verifies that: 1) the “constructivism” is transmitted in Literacy Teacher Formation Program as a new and superior educational model, appropriate for the current society; 2) varied strategies are used in Literacy Teacher Formation Program to convince the teacher to assume it in his or her pedagogic practice; 3) the officially defended “construtivist” conception, for its flexible pedagogic nature, is presented as coherent to the presupposition of the rationalization of public budgets present in the Reform of the Brazilian State, of the decade 90, making it possible to minimize expensive mechanisms as failure, escape and school failure.

Keywords: Constructivism. PROFA. Educational politics.

INTRODUÇÃO

O foco de discussão deste artigo é o chamado construtivismo na política educacional brasileira após a década de 1990. Cabe destacar que a palavra “construtivismo”, segundo Rossler (2006), envolve atualmente uma grande quantidade de definições e teorias, às vezes, conflitantes entre si. Arce (2001, p.273) explica que tal concepção tem sido apresentada como “uma medusa de mil cabeças”, num exacerbado reducionismo de grandes teorias que concebe o construtivismo como a integração de pensamentos de diferentes autores (Vigotski, Piaget, Ausubel e outros), que, apesar de divergentes entre si, supostamente poderiam ser unidos pelo princípio “de que todos acreditam na construção do conhecimento” e na finalidade última da intervenção pedagógica em contribuir para que o aluno “aprenda a aprender”. Assim:

Vemos Vigotski sendo utilizado como aquele que fala das interações sociais, como práticas subjetivas entre indivíduos, Piaget como o que trata do desenvolvimento cognitivo e Wallon como o responsável pelo lado afetivo, pelo desenvolvimento do “eu” da criança (Arce, 2001, p.273).

Segundo Arce (2001), essa vulgarização do pensamento de tais teóricos e de suas obras vem sendo amplamente denunciada em diversos estudos. Por essa razão, discutir os diferentes significados da palavra “construtivismo” ou fomentar uma discussão filosófica sobre o tema

não será objeto de preocupação deste trabalho, razão pela qual a palavra “construtivismo” aparecerá constantemente entre aspas.

Assim, diferentemente de um estudo pedagógico sobre o tema, a análise proposta neste texto pretende iniciar uma discussão sobre os significados, as estratégias pedagógicas e os objetivos político-econômicos que embasavam a defesa oficial de tal concepção, de forma velada ou explícita, dentro da política educacional brasileira pós-década de 1990. Para tanto, o estudo tem como foco o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado pelo Ministério da Educação (MEC) no início de 2000, sendo destacado oficialmente como instrumento de capacitação do docente para o processo de alfabetização.

O que se objetiva com este artigo é mostrar que, para além da defesa de uma nova concepção pedagógica pelo PROFA, o que se fazia, por meio dele, era induzir os professores à adoção de tal modelo, instaurando, em sala de aula, sob argumentos pedagógicos, uma das estratégias básicas utilizadas naquele momento para a Reforma do Estado Brasileiro.

O PROFA

O PROFA foi criado pelo MEC no início de 2000, tendo como objetivo oficial explícito capacitar os professores para o processo de alfabetização. Composto basicamente por

apostilas, guias e vídeos - cujo tema central referia-se ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita -, tinha como referencial pedagógico declarado o modelo de ensino chamado por ele de “construtivismo”, ou “construtivismo-interacionista”, ou “socioconstrutivismo” - expressões utilizadas pelo Programa como equivalentes. Esse material de trabalho era distribuído pelas redes de ensino interessadas em repassar aos seus docentes uma “renovada” concepção pedagógica coerente em relação aos fundamentos presentes em várias políticas educacionais oficiais implantadas pós 1995 pelo MEC (Parâmetros Curriculares Nacionais, Programa e Guia Nacional do Livro Didático, dentre outras).

Seu funcionamento dava-se por meio de cursos de capacitação, cuja carga horária era de 160 horas, distribuídas em três módulos. O módulo 1 referia-se aos conteúdos de fundamentação sobre os processos de aprendizagem da leitura e escrita e sobre a didática da alfabetização; já os módulos 2 e 3 abordavam as propostas de ensino e de aprendizagem em língua escrita para a alfabetização (Brasil, 2001a).

As apostilas do PROFA eram compostas basicamente por textos de literatura, atividades práticas e de reflexão, depoimentos de professoras “bem-sucedidas” e textos teóricos, sendo a maioria deles de autoria de Telma Weisz, supervisora pedagógica do material, ou extraídos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1ª a 4ª série) ou, ainda, escritos pelos membros da equipe pedagógica² do Programa.

Segundo as próprias apostilas (Brasil, 2001b; 2001c), o objetivo central do material era dar fundamentação ao professor no tocante aos processos de aprendizagem da escrita e da leitura, bem como focar a discussão e a reflexão coletiva dos conhecimentos apresentados, relacionando os conteúdos abordados com suas implicações para a prática pedagógica docente.

Por esse caminho, o PROFA pretendia subsidiar o professor em sua trajetória de formação, tornando-o um alfabetizador competente e semeador da leitura e da escrita pelas escolas brasileiras (Brasil, 2001b; 2001c), tendo, para tanto, o “construtivismo” como concepção pedagógica privilegiada nesse processo.

Os significados de “construtivismo” e as estratégias pedagógicas utilizadas

Ao realizar uma análise mais profunda do PROFA, é possível notar que variadas estratégias são utilizadas pelo programa para convencer o professor cursista a assumir a concepção educacional do PROFA em sua prática pedagógica. Dentre as principais estratégias utilizadas, pode-se destacar a recorrência aos depoimentos das chamadas “professoras bem-sucedidas”. Todos os depoimentos constantes do módulo 1 e do módulo 2 do material apresentavam aos cursistas exemplos reais de professoras que se mostravam bem-sucedidas com a adoção desse dito “novo” ideário educacional.

A lógica dos depoimentos, especialmente no módulo 1, era a de apresentar um pouco do início das trajetórias formativas e profissionais dessas docentes, revelando as falhas que as professoras buscaram superar a partir de suas renovadas práticas “construtivistas”. Nesse caminho, os pressupostos que se delineavam eram sempre os de práticas pedagógicas diferentes da tradicional ou, mais precisamente, segundo as apostilas, de práticas pedagógicas abertas para o “novo”, para o “ativo”, para o “heterogêneo”, para o “significativo” etc.; em suma: voltadas para tudo aquilo que os documentos atribuíam como significados de “construtivismo” em suas páginas. Nas palavras de uma depoente:

² Eram membros da equipe pedagógica: Beatriz B. Gouveia, Célia G.P. de Oliveira, Cristiane Pelissari, Débora Rana, Ione A. C. Oliveira, Marta Durante, Rosa Maria A. de Barros, Rosângela Veliago.

[...] Alguns dizem que trabalhar dentro da concepção construtivista é difícil, trabalhoso, mas para mim é trabalhar com consciência, conhecimento, é crescer sem parar, é acreditar na capacidade das crianças em aprender, é ser um professor atuante, participativo no processo de aprendizagem, é levar propostas que provoquem os alunos a pensar e utilizar seus recursos para achar soluções, é ser informante por ser mais experiente, é sempre buscar mais conhecimento para trabalhar em sala, é lembrar-se sempre que todos têm conhecimentos - cultural, social e outros - para contribuir. Enfim, é estar vivo profissionalmente! (Professora da Creche Central da Universidade de São Paulo - Educação Infantil - Turma de 6 anos) (Brasil, 2001b).

Em outras partes do material, o ideário “construtivista” era apresentado explicitamente ou implicitamente aos cursistas como a melhor forma de ensino e a teoricamente mais correta em termos de explicação sobre a aprendizagem humana, numa estratégia clara de sedução dos professores para esse “novo” modelo educacional. Assim, por meio das ideias de Weisz, o módulo 1 destacava, em sua unidade 2, que todos os professores teriam, conscientemente ou não, ideias, concepções e teorias que sustentavam suas práticas. Tal afirmação, contudo, aparecia na apostila como um pretexto para que a autora explicitasse o referido modelo proposto por meio de sua comparação valorativa com uma concepção tradicional de ensino, isto é, com o modelo tradicional de ensino.

Nesse caso, a teoria empirista - expressão utilizada, pela apostila, para se referir ao “ensino tradicional” - era caracterizada por Weisz como aquela que expressava um modelo pedagógico baseado na prática do estímulo-resposta, em certos e errados, na memorização, na língua como pura fonologia, na ausência de significação, no aluno vazio, no ensino depositário etc., supostamente encontrado nas cartilhas tradi-

cionais. Em contrapartida, a concepção teórica defendida no documento - a “construtivista” - era introduzida pela seguinte frase em negrito: **“para mudar é preciso reconstruir toda a prática a partir de um novo paradigma teórico”** (Brasil, 2001b, grifo meu). Segundo as apostilas, esse novo paradigma teria como características básicas: não ter o conhecimento como uma cópia do real; trabalhar com o conhecimento prévio do aluno; pressupor a atividade por parte de quem aprende; entender que o sujeito constrói o conhecimento em seu processo de aprendizagem; conceber que o aluno deve vivenciar socialmente o conhecimento etc.

A exposição esquemática e comparativa entre o suposto método ideal, o “construtivista”, e o inadequado, o “tradicional”, reaparecia nos documentos de forma repetida num claro movimento de fixação e reafirmação do primeiro e de negação do segundo para o professor cursista. Assim, em um dos temas subsequentes da unidade 2 do módulo 1, era proposto ao docente o preenchimento de dois quadros: um sobre o modelo pedagógico empirista e outro sobre o modelo pedagógico “construtivista”. Em cada um deles, o professor deveria explicitar ‘como o aluno aprende’ e ‘o modo como lhe é ensinado’, conforme os diferentes referenciais, a partir das explicações dadas pela apostila.

Em outro exemplo, o módulo 2, por sua vez, trazia um quadro comparativo para ser preenchido sobre o uso da cópia, do ditado e da leitura oral na “escola tradicional” e o emprego desses recursos no “ensino para a resolução de problemas” - modelo esse claramente relacionado, pelo documento, ao “construtivismo”.

Também, de forma esquemática, a unidade 9 do tema 12 do módulo 1 apresentava um quadro comparativo já preenchido. Nele, enquanto a chamada proposta didática “construtivista” de alfabetização era caracterizada como “um processo de construção conceitual, apoiado na reflexão sobre as características e o funcionamento da escrita” - por se pautar na capacidade de reflexão, de interferência, compreensão e construção do conhecimento pelo sujeito; por se basear em textos reais e

situações problemáticas e desafiadoras para o aluno; por considerar o sujeito real e a heterogeneidade como elementos favoráveis à aprendizagem etc., segundo o documento -, a proposta de alfabetização com silabário - associada, no texto, ao “ensino tradicional” - era classificada como um processo cumulativo que: partia da falsa suposição sobre o que seria fácil e difícil para o aluno aprender; usava escritos artificiais para alfabetização; tinha suas atividades apoiadas na memorização e na capacidade do aluno em reter informações; não se ancorava necessariamente em um planejamento flexível; pautava-se pela necessidade de evitar e/ou corrigir o erro do aluno etc. (Brasil, 2001b).

Ainda no módulo 1, era explicitado ao professor o modo como o sujeito aprenderia a ler e a escrever no ideário “construtivista”, embasando tais explicações em fragmentos do pensamento teórico de Piaget, de Emília Ferreiro e de Ana Teberosky. Com isso, era legitimada e aumentada perante o cursista a credibilidade científica de tal concepção diante do “ensino tradicional”, cuja abordagem era feita sem nenhuma explicação científica, limitando-se aos correntes chavões sobre seu funcionamento. Segundo Rossler (2006), tal estratégia é realizada para tentar demonstrar a superioridade teórica do chamado “construtivismo” diante de outros pensamentos educacionais. A tentativa seria demonstrar que tudo aquilo que não é construtivismo tem apenas um caráter pré-científico.

Assim, numa prática clara de fixação das ideias gerais de pensadores como Piaget, Ferreiro e Teberosky, as apostilas misturavam em suas páginas atividades teóricas (leitura, escrita, vídeos ilustrativos, reflexão individualizada e coletiva, questionários, trabalho em grupo, recapitulação de unidades e textos etc.) e atividades práticas, várias delas, inclusive,

colocadas como exercícios a serem realizados nas salas de aulas regulares dos professores com seus alunos. Juntamente com esses exercícios, aparecia, em destaque, nas apostilas, a seguinte observação:

As atividades sugeridas neste material fazem sentido no contexto de uma abordagem de alfabetização como a proposta neste Curso, descontextualizadas elas podem ser pouco úteis ou mesmo de difícil operacionalização (Brasil, 2001b).

Tal afirmativa só vinha demonstrar, por parte do documento, um claro esforço de induzir o professor à adoção do “construtivismo” em suas salas, sob o pretexto de tornar tais atividades realmente eficazes para os alunos. Vale frisar que, segundo explicitado no módulo 1 das apostilas, o sucesso do aluno dependeria exatamente do posicionamento docente favorável ao modelo “sugerido”.

Nessa perspectiva, as atividades práticas propostas pelos documentos eram apresentadas aos professores com o tempo de duração estimado, o objetivo, os desafios colocados para os alunos, os procedimentos didáticos específicos da atividade, os procedimentos a serem tomados pelos estudantes, a adequação da atividade levando em conta o conhecimento do aluno, o tipo de intervenção do professor etc.

Além de todos esses mecanismos de fixação e de sedução do participante do curso para adoção da referida concepção, há que se considerar ainda o reforço constante, pelo material, do pressuposto da responsabilidade solitária do professor sobre os resultados de seu trabalho, num claro movimento de focalização do profissional no tocante aos resultados da qualidade do ensino e de “pedagogização” dos problemas em educação. Assim, dentre as oito competências³ que o PROFA pretendia

³ As competências destacadas pelo material são: encarar o aluno como pessoa que precisa obter sucesso em suas aprendizagens; compreender que todos têm capacidade de aprender e que, portanto, o trabalho de alfabetização desenvolvido deve levar em conta as diferentes necessidades de aprendizagem trazidas pelos alunos; reconhecer-se como uma importante referência para o aluno como leitor e usuário da escrita; planejar as atividades de leitura e de escrita tendo em vista os conhecimentos que detém acerca dos processos de aprendizagem; elaborar atividades ditas “desafiadoras” e que considerem o nível de conhecimento dos alunos; agrupar os alunos tendo em vista seus conhecimentos e características pessoais; observar e registrar o desempenho dos alunos durante as atividades propostas, bem como sua evolução, o planejamento e a documentação dos trabalhos realizados; e, por fim, responsabilizar-se pelos resultados obtidos no que se refere à aprendizagem de seus alunos (Brasil, 2001b).

desenvolver no alfabetizador estava a de saber “*responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos*” e de “*reconhecer-se como modelo de referência*” para eles (Brasil, 2001b, grifo meu).

Nesse sentido, o módulo 2, no tema 5 de sua unidade especial, trazia a afirmação de que a seriedade de uma atitude profissional se revelava pela responsabilidade do profissional em assumir os resultados de seu trabalho, o que, na educação, implicaria que os professores passassem:

[...] a se sentir responsáveis não só pelo sucesso, mas também pelo fracasso na aprendizagem dos seus alunos, tal como se espera que os médicos se sintam responsáveis pelo fracasso na cura de seus doentes; os engenheiros, pelo fracasso nas construções e máquinas que projetam; os advogados, pelo fracasso na defesa de seus clientes; os publicitários, pelo fracasso das campanhas que inventaram (Brasil, 2001c, grifo meu).

Sob esse discurso de responsabilização, fundamentalmente sobre o fracasso no processo educacional, o primeiro motivo destacado como variável definidora dos resultados da aprendizagem do aluno era “*a concepção de ensino e aprendizagem do professor*” (Brasil, 2001c, grifo meu).

Vale destacar, entretanto, que todos os benefícios pedagógicos do “*construtivismo*” eram ignorados quando os alunos focados eram os próprios professores cursistas, colocando em dúvida a efetiva crença oficial sobre a superioridade dessa concepção de ensino perante o “*ensino tradicional*”. Isso porque fica visível nos documentos o uso constante de atividades de memorização, de repetição e de fixação de conteúdos, práticas essas associadas pelas próprias apostilas do programa como pertencentes ao “*ensino tradicional*”. Embora no “*Guia de Orientações Metodológicas Gerais*” do PROFA (Brasil,

2001d), destinado aos formadores dos professores cursistas, fosse destacada a importância de se considerar os conhecimentos prévios do aluno-professor, durante as aulas, esse destaque era sempre dado a fim de utilizá-los para superação do conhecimento que se mostrasse contrário à proposta apresentada, e não para valorizar ou respeitar o aluno-professor e seus saberes anteriores. Nas palavras do referido Guia (Brasil, 2001d, p.151, grifo meu):

Criar situações que “*revelam*” os conhecimentos prévios/opiniões do grupo sobre um tema a ser abordado [...] *não é apenas um recurso para fazer com que se sintam valorizados: é condição para que os conteúdos possam ser trabalhados pelo formador, de modo a fazer sentido para eles.*

[...] Se um grupo de educadores acredita, por exemplo, que os pais não devem acompanhar os filhos no período de adaptação na escola de educação infantil, não adianta discutir formas de adaptação, pois falta um conhecimento prévio que permitiria o “*aproveitamento*” da informação sobre situações interessantes de adaptação. E, então, é preciso tratar do que falta primeiro [...]

Se o grupo acredita que não se deve deixar em hipótese alguma os alunos escreverem errado, por achar que os erros se fixam na memória, *não adianta* discutir atividades de escrita para alunos não-alfabetizados, pois para realizá-las os alunos precisariam escrever como lhes é possível, e isso os professores não propoariam [...]. Nesse caso, também *é preciso tratar primeiro de outras questões.*

[...] Considerar e valorizar o conhecimento prévio de quem aprende também é uma questão parecida: *não se trata apenas de ser ético e, por isso, considerar o outro, mas de criar melhores condições de aprendizagem* - porque quando o conteúdo abordado se “*conecta*” ao saber já existente, aprende-se mais. Ou seja, o que hoje se sabe sobre os processos de aprendizagem *legítima* alguns procedimentos do ponto de vista pedagógico e metodológico.

Assim, não foi por acaso que, dentre as competências solicitadas do formador do professor cursista, constantes do Guia (Brasil, 2001d), destacava-se sua capacidade de resolução de situações-problema, tais como: grupo resistente; má aceitação e falta de confiança na proposta inicial do formador; concepções distorcidas, estranhas ou inadequadas reveladas pelos educadores; má interpretação do grupo em relação a certas questões.

Isso, ao que tudo indica, remete para duas hipóteses principais: ou o material não desconsiderava que existiam algumas estratégias relevantes de aprendizagem provenientes do “ensino tradicional”; ou estava subentendido que, para o tipo de professor alfabetizador desejado - reproduzidor obediente de determinada concepção pedagógica esperada -, o “ensino tradicional”, apesar de seus ditos prejuízos formativos, seria mais eficiente. Essas são hipóteses a serem pensadas.

Os objetivos político-econômicos

Pela análise das apostilas do PROFA fica clara a estratégia de valorização do “construtivismo” por meio da constante depreciação de tudo aquilo que usualmente era enquadrado como parte do “ensino tradicional” pelo programa. Em termos pedagógicos, o “construtivismo” era apresentado como uma concepção de ensino melhor, por ser mais flexível e respeitar os diferentes tempos e modos de aprendizagem dos alunos. Já o modelo de “ensino tradicional”, diferentemente, era destacado por sua rigidez com o educando ao se pautar, inflexivelmente,

na memorização do conhecimento esperado do aluno, segundo sua etapa de ensino.

Sob esse ponto de vista, fica fácil perceber a existência de uma maior adequação do “construtivismo” - quando comparado ao modelo de “ensino tradicional” - às políticas educacionais permitidas e incentivadas pela LDB 9.394/96 (Brasil, 1996; Souza, 2002), como, por exemplo, progressão continuada, ciclos, aceleração da aprendizagem, avaliação contínua etc., medidas que tornam o tempo e o espaço escolar mais flexíveis em sua organização e funcionamento. O foco seria, assim, incentivar o uso de uma concepção educacional mais flexível para um contexto de políticas educacionais também mais flexíveis em seus pressupostos, com a pretensão formativa de sujeitos flexíveis também, isto é, aptos para lidar com as rápidas e constantes mudanças no setor produtivo e na sociedade atual. Todavia, as causas políticas para a indução do uso do “construtivismo” em sala de aula não param por aí.

Nesse aspecto, vale lembrar que, naquele momento, estavam em andamento no Brasil os projetos traçados no “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, criado em 1995, pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), e que objetivava efetivar uma administração pública de cunho “gerencial⁴” - apoiada na estratégia central de Gestão pela Qualidade Total (*Total Quality Control*), segundo Bresser Pereira (1999), que apresentava, dentre os seus princípios, a otimização dos gastos públicos, a eliminação de desperdícios de verbas, a reorganização e reestruturação dos papéis das instâncias federadas, o enxugamento do aparelho estatal etc.

⁴ Segundo o Plano (Brasil, Mare, 1995, p.8), a administração pública gerencial tem seus procedimentos estratégicos voltados para: “a definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade”; “a garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os objetivos contratados”; “o controle ou cobrança *a posteriori* dos resultados”. Ela tem como características básicas: o uso da competição administrada no interior do próprio Estado - inclusive entre suas unidades internas; o uso da descentralização e da redução dos níveis hierárquicos no campo da estrutura organizacional; a “maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil; o deslocamento da ênfase nos procedimentos (meios) para os resultados (fins)”; o uso da avaliação sistemática, da recompensa pelo desempenho e da capacitação permanente - características de uma “boa” administração burocrática -, da orientação para o cidadão-cliente, do controle por resultados e da competição administrada (Brasil, 1995, p.8).

Embora o MEC não tenha sido nomeado como um dos ministérios formuladores desse plano, como ministério setorial ele teve papel de parceiro na formulação e na implantação de seus projetos, visto que a reforma deveria acontecer “nas diversas unidades organizacionais de cada segmento da administração pública brasileira” (Brasil, 1995, p.41). Foi o próprio documento do Plano que destacou o setor educacional como essencial para essa reforma (Brasil, 1995, p.5).

Com isso, é possível perceber que, adiante do objetivo oficial declarado de pôr em prática o “construtivismo” simplesmente por ser essa uma “melhor” concepção educacional para a estruturação de uma sociedade mais “moderna” -formadora de sujeitos flexíveis-, estava também em jogo colocar em andamento dentro das escolas, pelas mãos dos professores, uma concepção pedagógica mais adequada à política de eficiência, produtividade, redistribuição e racionalização no setor educacional brasileiro proveniente da Reforma do Estado. Mas em que sentido tal argumentação procede?

O modelo de “ensino tradicional” - ainda muito difuso entre as escolas do período -, por sua rigidez pedagógica, mostrava-se incompatível com esse processo: ele era conivente com os altos índices de perda financeira com repetência, fracasso e evasão escolar, não facilitando o enxugamento de verbas e a diminuição da participação financeira do setor público na área. Diferentemente, a concepção “construtivista” oficialmente defendida, por sua própria natureza flexível em termos de conteúdo, de aprendizagem, de avaliação etc., apresentava-se de modo coerente a esse processo ao possibilitar minimizar, nas redes de ensino, mecanismo como reprovação, evasão e fracasso escolar - pelo menos por parte do aluno -, a partir de argumentos pedagógicos.

Com a “pedagogização” do debate sobre a qualidade do ensino e a focalização do professor nesse processo - inclusive pelo PROFA, como visto -, possibilitava-se a difusão da ideia de que o problema da educação não passava pela questão do aumento de verbas na área, bastava

haver um professor “construtivista”, competente, responsável e motivado. Segundo o então presidente, Fernando Henrique Cardoso:

[...] Não basta mais a quantidade. Nós temos professores, nós temos escolas. Não é tudo uma maravilha, mas temos. *Agora, temos que melhorar a qualidade. E aí o ponto central é o professor. Não é o estudante, não é o inspetor, não é o político, não, não. É o professor* (Brasil, 2002, v.1, p.110, grifo meu).

Sob esse contexto, o “construtivismo” era apresentado nos cursos do PROFA como a mais eficiente concepção educacional para o mundo moderno por possibilitar a formação de um sujeito ativo, participativo, criativo e flexível que tem suas potencialidades individuais respeitadas pela escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui exposta não se dirigiu à adoção do “construtivismo” pelo PROFA como seu referencial teórico metodológico, pois, conforme visto, o exame do potencial prático-pedagógico (ou não) de tal concepção não fez parte dos objetivos desta pesquisa - o que exigiria um estudo aprofundado sobre o próprio construtivismo, para além da adoção de sua imagem transmitida por meio de um programa governamental.

Contudo, o que foi focalizado foi a forma como esse “novo” acabou sendo “sugerido” ao professor, dentro do PROFA:

1) pela exposição leviana e não teorizada de uma concepção pedagógica - modelo tradicional - e pela exposição pouco imparcial e teorizada, mas muito entusiástica sobre uma outra concepção: modelo “construtivista”;

2) pela oposição entre um suposto bom e um suposto mau, um suposto certo e um suposto errado em educação escolar, na comparação entre “construtivismo” e “ensino tradicional”;

3) pela solicitação de atividades práticas que necessariamente atingiriam a sala de aula do professor, interferindo em sua forma de ensinar e, conseqüente-mente, abalando sua chamada autonomia pedagógica;

4) pela tentativa de cooptação docente a um novo modelo de ensino que exigiria do professor não apenas um curso de capacitação, mas uma ótima formação inicial, condições dignas de trabalho, excelente infraestrutura física escolar, número reduzido de alunos por sala de aula, amparo pedagógico na escola, troca de experiência entre profissionais, excelente salário, tempo hábil para o descanso e para o estudo, adesão voluntária à concepção, dentre outras tantas coisas que sinalizariam um necessário aumento de investimento de verbas públicas no setor;

5) pela sobreposição estratégica dos argumentos pedagógicos sobre os objetivos político-econômicos na defesa oficial do “construtivismo”.

Em relação a esse último ponto vale frisar que, com a “pedagogização” do debate sobre qualidade do ensino e a tentativa constante de responsabilizar solitariamente o professor nesse aspecto, o governo conseguia retirar de si um problema fundamental do sistema educacional - o da qualidade do ensino - e trabalhar em sua empreitada de reformar o Aparelho do Estado, numa versão mais enxuta, diminuindo seus investimentos na área educacional, fundamentalmente pela esfera federal. Segundo Abrahão (2005), entre os anos de 1995 e 2002, enquanto os gastos com educação básica pela esfera municipal saltavam de 1,19% para 1,83% de seu PIB, a União diminuía os seus gastos (que já eram baixos) de 0,17 para 0,11% na mesma proporção. Ao mesmo tempo, em termos de resultado de ensino, segundo o Boletim Informativo do INEP (Brasil, 2004), enquanto, em 1995, a nota média nacional em leitura dos alunos da 4ª série do ensino fundamental era 188,3, em 1997, 186,5, em 1999, 170,7, ela chegou a 165,1, em 2001. Ainda, de acordo com

a tabela anexa ao referido boletim, pode ser constatado que, em todas as séries (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) e disciplinas pesquisadas pelo SAEB (língua portuguesa e matemática), os resultados obtidos em 2003, como médias nacionais, ainda não haviam conseguido recuperar as médias apresentadas no SAEB de 1995.

Diante disso, é possível deduzir que, longe de transformar a cultura do fracasso escolar numa cultura de sucesso, com a redução de verbas no setor e a tentativa de implantação nas redes de ensino de um novo modelo educacional - ainda que de forma amadora -, o que se conseguiu em termos de média nacional, segundo pode ser verificado pelos citados resultados decrescentes do SAEB, foi que esse fracasso se deslocasse dentro da própria escola, do aluno para o professor.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, J. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.26, n.92, p.841-858, 2005.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, v.22, n.74, p.251-283, 2001.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, Seção I. 23 dez.1996.
- BRASIL. Mare. *Plano diretor da reforma do aparelho do estado*. Brasília, 1995.
- BRASIL. Presidente. *Palavra do Presidente*: Fernando Henrique Cardoso. Brasília: Presidência da República, 2002, v.1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Desempenho em leitura na 4ª série inverte tendência de queda.

Informativo. Brasília, ano 2, n.43, jun. 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo43.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de formação de professores alfabetizadores*. Brasília: MEC, 2001a. (Documento de apresentação).

BRASIL. Ministério da Educação. Módulo 1. Coletânea de textos. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília: MEC, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2001c. (Coletânea de textos, Módulo 2. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*).

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de orientações metodológicas gerais. *Programa de Forma-*

ção de Professores Alfabetizadores. Brasília: MEC, 2001d.

BRESSER PEREIRA, L.C. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v.50, n.4, p.5-29, 1999.

ROSSLER, J.H. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOUZA, A.N. A racionalidade econômica na política educacional em São Paulo. *Proposições*, Campinas, v.13, n.1, p.105-130, 2002.

Recebido em 5/4/2010 e aceito para publicação em 23/6/2010.