

POLÍTICAS CURRICULARES, EDUCAÇÃO E ENSINO: a standardização do conhecimento¹

Jarbas Santos Vieira
Álvaro Moreira Hypolito
Maria Cecília Lorea Leite
(Gestão, Currículo e Políticas Educativas)
Maria Manuela Alves Garcia
(Estudos e Pesquisas em Currículo, Trabalho e Profissão Docente)
Mauro Burker Del Pino
Madalena Klein
(Processo de Trabalho Docente)

Academia. Originariamente, un bosquecillo en el que los filósofos trataban de entender la vida. Hoy en día, una escuela donde algunos imbéciles se pasan la vida tratando de entender a los filósofos. La clase más degradada de esos imbéciles ya no lee a los filósofos y ni siquiera trata de entender nada. Son los nuevos amos, trabajan para el Gobierno, y se llaman a sí mismos expertos e investigadores.
(BONDÍA)

Este texto apresenta algumas preocupações teóricas e políticas que os tempos atuais e as políticas educativas têm estado nos provocando. Em meio a tantas modificações e a muitas reformas que foram desenvolvidas nas últimas décadas, em particular nos têm chamado a atenção àquelas que se direcionam para a constituição de um novo formato curricular e de um novo sujeito autônomo, consumidor, orientado por competências, empreendedor e pronto para produzir em um mercado que é cada vez mais guiado pelo trabalho imaterial (PETERS et al, 2004). Os discursos constituidores de um sujeito auto-administrado, com base em práticas gerencialistas, orientadas pelo mercado, escolhedor autônomo, que fazem parte das reformas educativas, são os que Ball denomina tecnologias da reforma, que operam como dispositivos de gerência (BALL, 2009).

Expressão dessa lógica pode ser vista na elaboração de políticas *baseadas em evidências científicas*. Trata-se de uma abordagem crescente no

¹ Todos os docentes e Grupos de Pesquisa são ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas/RS.

campo das políticas públicas e educacionais. Originalmente surgida na área da saúde, atualmente está presente em todos os campos de políticas sociais (FERREIRA, 2009). É a perspectiva em que se baseiam as políticas de índices, exames e avaliações em larga escala. Consoante com esta abordagem é que velhos discursos da neutralidade científica e de uma educação baseada em métodos científicos retomam espaço, não só no campo das políticas educacionais, como também e, talvez, principalmente, nas abordagens de ensino-aprendizagem, como sói ressurgir nos debates sobre métodos de alfabetização e sobre currículos para formação docente (HYPOLITO, 2011, p.9-10).

No artigo *Sobre as origens dos termos classe e curriculum*, publicado no Brasil em 1992, David Hamilton alerta sobre a necessidade e a importância da investigação das mudanças de significado do conceito de aprendizagem ao longo da história, destacando que este é um daqueles conceitos que parece sofrer de inércia, tal como o discurso da escolarização. Diz o autor que a imposição da linguagem do presente sobre a escolarização do passado superestima a estabilidade da prática educacional, parecendo aos educadores que tanto o ensino quanto a aprendizagem encontram-se protegidos das modificações históricas.

É sobre o recente deslocamento do conceito de aprendizagem e de ensino, provocado em grande parte pelas políticas educacionais implantadas no Brasil a partir dos anos oitenta do século passado, que nos debruçamos neste ensaio. Problematizamos a redução do processo educacional à ideia de aprendizagem e de ensino, agora univocamente relacionada a processos cognitivos, excluindo o espaço da história e o lugar da cultura na educação e nos currículos.

No lugar da cultura, no espaço da história, as políticas curriculares, de cunho cognitivista, instituem significados universalizantes, a-históricos, talvez “científicos”, certamente vazios. Não por acaso o discurso educacional prevalente é aquele que partilha enunciados da psicologia do desenvolvimento e que valoriza conceitos tais como flexibilidade, adaptação, criatividade, competências – todos reforçando a ideia do “aprender a aprender”, como se

pudesse haver educação sem conteúdo, sem uma matéria sobre qual se exerça trabalho.

A concepção de aprendizagem e de ensino prevalente, melhor dizendo, de ensino-aprendizagem, é aquela cada vez mais apartada da ideia de cuidado, mas próxima da noção de conhecimento – conhecimento de si, então compreendido como exercício cognitivo. Uma educação direcionada à cognição dos indivíduos, que posiciona o mestre como aquele indivíduo capaz de estimular formas de raciocínio que permitam a cada um de seus alunos aprender por si, conhecer a si mesmo e a seus processos cognitivos, tornando-os capazes de desenvolver competências que os tornem aptos às mudanças sociais e econômicas contemporâneas. Indivíduos capazes de se autogerenciarem como cidadãos consumidores, escolhedores livres, preferencialmente.

A redução da educação ao conceito de ensino-aprendizagem, entendido como conhecimento cognitivo que o sujeito realiza sobre si, a partir de estímulos provocados pelo mestre – exímio conhecedor da psicologia do desenvolvimento –, talvez seja partidária do velho sonho comteano sobre o progresso da espécie em direção à idade positiva. A educação deveria então se inspirar no modelo das ciências exatas, ou lograr transformar-se em ciência exata, o que poderia contribuir para a ideia de objetividade das estruturas cognitivistas presentes em todas as pessoas, independentemente das mudanças históricas e culturais.

Sem dúvida que este processo, induzido pelas políticas educacionais contemporâneas, com suas avaliações estandardizadas, seus padrões curriculares nacionais e globais, seu cognitivismo, tenta, enfim, realizar o sonho de encontrar “invariantes para explicar universais nas práticas sociais” (Dosse, 1993, p.40), tal como a quimera estruturalista.

Todavia essa redução tem um alto preço e cobra sua fatura nos processos de formação de professores e professoras, bem como na operação mesma da educação no cotidiano de cada escola, criando inércias que, como diz Larrosa (1994, p. 36-37), estão “fortemente encasteladas no campo pedagógico”:

A primeira é sua forte dependência de um modo de pensamento antropológico ou, o que é a mesma coisa, da crença arraigada de que é uma “ideia de homem” e um projeto de “realização humana” o que fundamenta a compreensão da ideia de educação e o planejamento das práticas educativas. A segunda é a ocultação da própria pedagogia como uma operação constitutiva, isto é, como produtora de pessoas, e a crença arraigada de que as práticas educativas são meras “mediadoras”, onde se dispõem os “recursos” para o “desenvolvimento” dos indivíduos.

Tais inércias atingem diretamente o processo educacional e permitem às políticas um amplo espaço de manobra sobre o significado e o sentido da educação e de seus conceitos e significados. Por exemplo, a redução da aprendizagem e de ensino ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos tem produzido, entre outras coisas, processos formativos que defendem a atividade docente como essencialmente centrada em uma prática esvaziada de qualquer preocupação teórica, sem a necessidade de saberes específicos, a não ser aqueles que explicam como os sujeitos pensam ou o que os leva a pensar. Aqui a psicologia desempenha um papel central, pois, como alerta Gauthier, o contexto coletivo é confundido com o individual e assim...

(...) seguindo a tradição piagetiana, imaginaram o ensino como se ele se desenvolvesse numa relação clínica com um único aluno. Embora as faculdades de educação tenham produzido saberes formalizados a partir dessas pesquisas, esses saberes não se dirigiam ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula, mas a uma espécie de professor formal, fictício, que atua num contexto idealizado, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas (1998, p. 26).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais [ou as suas formas mais atualizadas e abrangentes – Diretrizes Curriculares ou Expectativas de Aprendizagem] e a proliferação de provas standardizadas para avaliação dos processos de ensino-aprendizagem – efetivas formas de regulação – são outros exemplos privilegiados desse processo reducionista que o conceito de educação sofreu e vem sofrendo, empobrecido por sua similaridade a processos cognitivos (HYPOLITO, 2010). Mesmo quando os Parâmetros ou qualquer outro discurso governamental apelam para conceitos como libertação, emancipação, cidadania, pluralidade cultural, direitos diversos, participação social, cidadão crítico etc., não conseguem elidir sua matriz epistêmica, de cunho cognitivista, cuja premissa assenta-se na concepção de que é possível operar o processo educativo a partir de certas capacidades humanas inatas nas crianças e nos jovens em especial. Ao fim e ao cabo, tal discurso acaba

afirmando que educação somente se torna possível “no interior do domínio da psicologia” (Walkerdine, 1998, p. 144).

Tal perspectiva pode ser encontrada, por exemplo, em muitas propostas curriculares e de materiais instrucionais que invadem as administrações de ensino (principalmente municipais), sob a forma de parcerias público-privado (ADRIÃO et al., 2009). Propostas essas que se apresentam como modelos de ensino que podem garantir com sucesso as exigências dos exames padronizados e de índices que devem ser alcançados pelas crianças nas redes de ensino. Regra geral apresentam-se como modelos que se baseiam em propostas de ensino-aprendizagem cientificamente elaboradas, sustentadas pela psicologia.

A prevalência dessa episteme vem tornando possível, entre outras coisas, a instituição de modelos de avaliação de cada indivíduo isoladamente considerado, bem como a possibilidade da soma de resultados parciais para encontrar problemas coletivos, como se a sociedade – e as salas de aula - fosse a soma das pessoas individualmente consideradas. Esse movimento tem permitido a objetivação do processo educativo e, conseqüentemente, sua reificação, acreditando ser possível solucionar os problemas educativos a partir da ciência, e isso já afasta os instrumentos tradicionais do Estado – instituição política por excelência – de resolver os problemas educacionais.

Dessa forma, o Estado busca maneiras “não políticas” para elevar os desempenhos educacionais dos estudantes e da qualidade do ensino (dos professores), todas elas importadas de modelos privados de gestão, o que vem reduzindo a potência criativa dos campos de conhecimento, cada vez mais alinhados a exigências de resultados práticos e úteis, tanto para o sucesso nos exames estandardizados quanto para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho.

Mas isso ainda não diz tudo sobre o atual deslocamento do conceito de educação – de sua redução à ideia de ensino-aprendizagem concebida no interior da psicologia do desenvolvimento. Ao prevalecer tal discurso – e ao ser aceito como verdadeiro – cria-se um regime em que somente é possível constituir os indivíduos como objeto da ciência – somente torna-se possível

educar a partir de premissas científicas implicadas em práticas de administração e de normalização das pessoas, cujo objetivo primeiro e último é formar para o mercado. Por isso não soa estranho que a atual política curricular oriente-se pela noção de competências básicas, “como si este concepto, con una vieja historia, viniese a decirnos con claridad lo que debíamos haber estado enseñando. Al profesorado se le da a entender que los contenidos no importan, sino unas competencias que no se adquieren ni a corto plazo, ni se le dice cómo proceder para conseguirlas” (Sacristán, 2008, p. 81-82).

Esse processo de redução do conceito de educação abrange “aspectos importantes sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado” (HYPOLITO, 2012, p.539). E mais, “tal redução atinge o ser da categoria e de cada docente em particular, espremidas por exigências de atividades cada vez mais técnicas e burocráticas, que visam ao cumprimento de metas definidas pelas políticas governamentais, vistas como medidas de avaliação da competência e da qualidade da educação e de seus agentes” (VIEIRA e MARTINS, 2012, p. 91).

A essa redução também não escapam nem mesmo os níveis universitários, cada vez mais submetidos a modelos de avaliação standardizados, também tendo na ideia de competência e de desenvolvimento psicológico seus fios condutores.

Isso está muito presente nas discussões sobre os currículos para formação docente, tanto na formação superior quanto na formação continuada. No que se refere à formação inicial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas e para os Cursos de Pedagogia deixam evidente a centralidade no pragmático, com um aumento acentuado das componentes curriculares práticas e uma redução trágica da formação geral e teórica.

No que se refere à formação continuada, o interesse dos gestores está nas atividades pragmáticas, nas boas práticas, no ensino que pode resolver problemas práticos e que possam melhorar a qualidade da educação. Qualidade que para ser alcançada precisa, nesta lógica, estar sordidamente atribuída como responsabilidade da docência, mal formada e despreparada. Portanto, é preciso formar docentes sem os riscos de uma pretensa discussão

acadêmica e teórica que insistentemente as universidades pretendem.

Daí decorre, do mesmo modo, aquilo que diz respeito aos processos de formação de novos pesquisadores na área de educação, via programas de mestrado e de doutorado *stricto sensu*, nos quais também observamos uma forte investida para deslocar o foco das pesquisas em direção à resolução de problemas de ensino-aprendizagem da educação básica, confundido política científica com política de estado e, mais uma vez, responsabilizando o professorado pelo sucesso ou pelo fracasso dos estudantes e da própria escola.

Referências

ADRIÃO, T. et al. Sistemas apostilados e gestão privada da educação pública em São Paulo. *Educação & Sociedade*, v.108, p.183-198, 2009.

BALL, Stephen J. *The Education debate*. Bristol : The Policy Press, 2009.

DOSSE, François. *História do estruturalismo*. V. I. O campo do signo, 1945/1966. São Paulo : Ensaio; Campinas, São Paulo : Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

GAUTHIER, C. Et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí : Ed. UNIJUI, 1998.

FERREIRA, Márcia dos S. utilização do conhecimento científico: uma discussão sobre as pesquisas educacionais e a formulação de políticas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.123-130, jul.-dez. 2009.

HYPOLITO, Álvaro M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. *Educação: Teoria e Prática*, Vol. 21, n. 38, p.1-18, Período out/dez-2011.

HYPOLITO, Álvaro M. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação e Sociedade*. vol.31, n.113, p. 1337-1354, out./dez., 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas educativas, Currículo e Didática. In: LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda (orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo : Cortez, 2012. pp.534-551.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. 5.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1996. pp. 35-86.

PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Gerencialismo e Política Educacional em um contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da

Auto-administração. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Org.) *ção e Educação – perspectivas críticas*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2004. p.77-90.

SACRISTÁN, José Gimeno. ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente? *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [30]: 79 - 88, janeiro/junho 2008.

VIEIRA, Jarbas Santos e MARTINS, Maria de Fátima Duarte. Trabalho e saúde do professorado: ensaio sobre medo e esperança. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira (org.). *Trabalho docente: tensões e perspectivas*. Maceió : EDUFAL, 2012. pp. 91-105.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1998. pp. 143-216.