

REINTERPRETANDO OS REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO DE CIDADANIA

Clarissa B. **Craveiro** - UERJ

Analiso os Referenciais para Formação de Professores (RFP, 2002), documento curricular orientador para o curso de formação de professores de ensino médio, e alguns sentidos do documento apreendidos pelas alunas da graduação do curso de Pedagogia tomando como base a abordagem do ciclo de políticas (Ball, 1992). Delimitamos o estudo do documento na categoria cidadania, pois os RFP apontam a necessidade de mudanças na formação do professor como cidadão e como formador de outros cidadãos. A escolha da análise do significante cidadania contribui para pensar a inserção dos indivíduos nas relações sociais, no discurso educacional, nas atuais reformas e nos processos de avanço da democracia no sentido favorecer processos de permanentes transformações sociais. Para isso, recorreremos aos estudos de Mouffe (2003) que apresentam uma concepção de cidadania diferente dos RFP por não delimitar a natureza da cidadania a um perfil específico de cidadão.

Os RFP relacionam a necessidade de um novo perfil profissional do professor com a possibilidade de “elevar a qualidade da educação”, vinculando essas mudanças ao desenvolvimento do aluno enquanto cidadão. Também destaca a importância das habilidades e competências na formação docente por levar em consideração as mudanças da sociedade em um mundo de tempos de globalização.

Na tentativa de buscar responder a essa ressignificação da cidadania, apóio-me na abordagem do ciclo de políticas de Ball (1992), cotejada e aprofundada nos estudos de Lopes (2008) e Dias (2002), bem como matizada pelas interpretações de Mouffe (2002).

Um estudo sobre o Ciclo de Políticas

A abordagem do Ciclo de Políticas segundo Ball (1992, 1994) e Lopes (2008) nos permitiu compreender que os RFP se inserem em um processo de atuação e transformação do texto na prática ou seja, não há dissociação da “política como texto e política como discurso” (1994, p.15). O texto curricular é um processo no qual participam todos os atores que de alguma forma dialogam com o documento.

Na abordagem de Ball (1994), as políticas nem sempre são claras, fechadas ou completas pois, são produto de interesses, compromissos e articulações entre diversos grupos desde as instâncias macro, no caso dos RFP a instância de elaboração inicial do

texto no MEC, às instâncias micro, por exemplo, as leituras nas coordenadorias regionais e pelos professores da escola. Essas articulações entre as diferentes instâncias também são compostas por diferentes dinâmicas em cada campo de ação e, por isso, o texto que chega à escola, faz parte de uma história de interpretação e representação. Além disso, geralmente os textos não são lidos em primeira mão, podem contar ou não com o apoio dos professores e por isso, são legitimados ou não na prática. Isso nos ajudou a compreender que a política não se faz apenas no governo, se faz na escola e nos espaços de discussão do documento.

Percebemos os RFP (2002) como uma tentativa de representação política. Na busca de tornar a expressão de um consenso social, o texto afirma representar um grande número de pessoas – consulta à comunidade educacional brasileira (p.9) – ambiciona ser lido nos diferentes espaços do território nacional. Mas para que essa representação se efetive em cada localidade, ela é modificada, pois as ações provenientes dessas diferentes interpretações modificam os sentidos dos RFP, bem introduzem novos sentidos no jogo político. Poderíamos dizer que o texto escrito em sua primeira versão de 1997 é modificado na sua reedição em 2002 pelas diferentes interpretações e disputas nos governos em que são editados e vem sendo modificado pelas diferentes leituras nos espaços das coordenadorias e das escolas.

Ainda na discussão de Ball (1994), destacamos com o autor que “as políticas normalmente não dizem o que fazer, criam circunstâncias nas quais a variedade de opiniões em decidir o que fazer é reduzida ou mudada” (p.18). A esse respeito, podemos dizer que as interpretações dos RFP com as alunas da Pedagogia podem ser bem diferentes das realizadas na coordenadoria ou na escola devido às diferentes histórias e contextos de leituras desses grupos. Nesse sentido, o processo de reinterpretar o texto pelas alunas encaminha-se ao que Ball (1992) destaca nas políticas “a formação política do significado do texto não termina com o ‘momento legislativo’” (p.13).

Além disso, o documento curricular apesar de poder parecer prescritivo e claro, não o é, pois não apresenta um sentido único para a sua interpretação como inicialmente pensavam as alunas em sua primeira leitura dos RFP (2002). Elas se fixavam apenas em um sentido do texto, supondo uma transparência do texto, como aconteceu nesta parte do documento:

É preciso que todos aprendam a valorizar o conhecimento e os bens culturais e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses,

compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções. É preciso que (...). É preciso que aprendam a (...). Esse conjunto de aprendizagens representa, na verdade, um desdobramento de capacidades que todo cidadão tem direito de desenvolver ao longo da vida (p.24,25).

Compreender que há várias leituras e intenções possíveis que lutam por influenciar um texto nas diversas instâncias de sua elaboração e, por isso é interpretado diferentemente em cada contexto foi um aspecto importante nesse estudo. Ball (1992) ao introduzir a noção de ciclo de política chama a atenção para esse trabalho de recontextualização nas diferentes instâncias. Para o autor, há três contextos de política e em cada contexto, inúmeras possibilidades. O contexto de influência pode ser compreendido como a instância em que a política se inicia; o contexto de política de produção de texto, a tentativa de controlar o significado da política através de sua representação e o contexto da prática, o que está sujeito à interpretações ou é recriado pelos leitores que, por sua vez, trazem suas histórias, seus valores e suas experiências. O processo político é complexo, “abre novas possibilidades políticas quando as políticas “nacionais” se cruzam com as iniciativas locais” (p.9). Acreditamos que a compreensão do ciclo de política como um método pode ser um bom instrumento para entender a política.

Perceber os RFP a partir dessa abordagem política possibilitou novas leituras do documento, além de um aprofundamento na tônica central das habilidades e competências com o apoio da leitura de Dias (2002), por estarem sinalizadas em todas as partes do texto.

A cidadania que contribui

A proposta dos RFP (2002) aponta a necessidade de “construção de um novo perfil profissional de professor, pois a formação dos professores de hoje não contribuem para que seus alunos se desenvolvam como pessoas e participem como cidadãos” (p.16). Essa Introdução do documento originou dois movimentos no grupo. Um, em relação à perplexidade das alunas diante do papel do professor, sugerido nos RFP que, deve apreender uma vasta lista de habilidades e competências, além da preocupação por se sentirem totalmente responsáveis pela aprendizagem dos alunos. Remeto-me a Ball (1994 in Lopes, 2008) no que diz respeito à culpabilização dos professores pelas falhas

do sistema pois, segundo o resultado proveniente de suas práticas, os alunos não aprendem o que deveriam aprender . Os RFP (2002) manifestam essa preocupação no início do documento com a afirmação de que “é consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos” (p.16).

Em outro momento, elencaram habilidades e competências que são sugeridas no texto como aspectos importantes na construção “de um novo perfil profissional de professor” (p.16), pois de acordo com os RFP (2002) “uma educação que se pretende de qualidade precisa contribuir progressivamente para a formação de cidadãos capazes de responder aos desafios colocados pela realidade e nele intervir” (p.24). Dessa forma, associa as habilidades e competências sugeridas como necessárias ao professor e, conseqüentemente ao saber que será adquirido pelo aluno. Ou seja, o cidadão capaz de responder aos desafios do “mundo globalizado” (p.23) necessita adquirir determinadas competências. Para nós, o novo perfil de professor proporcionou um questionamento a respeito das habilidades e competências necessárias para o cidadão por associar a qualidade da educação à cidadania e à aquisição de determinadas habilidades e competências.

Concordo com Mouffe (2003) que a sociedade democrática não é aquela que anulou as divergências básicas e estabeleceu um consenso a partir de interpretação de valores comuns. A sociedade democrática segundo a autora é “como uma esfera pública vibrante onde muitas visões conflitantes podem se expressar e onde há possibilidades de escolha entre projetos alternativos legítimos” (p.11). Assim, os cidadãos da sociedade democrática não necessitam de uma padronização para serem considerados aptos às demandas sociais e, por isso, não precisam adquirir determinadas habilidades e competências, o que não quer dizer que não precisam adquirir habilidades e competências. Devem ter o direito de escolhê-las.

Pensar na formação de cidadãos “aptos” para a sociedade globalizada onde as diferenças culturais, econômicas, étnicas são conhecidas com rapidez através das crescentes possibilidades tecnológicas ao passo que as diferenças e singularidades não respeitadas com a mesma rapidez, fez-nos pensar em outros aspectos importantes para esse cidadão como acreditamos ser o dissenso.

Reporto-me mais uma vez à Mouffe (2003) que traz a questão do dissenso como um aspecto relevante para pensarmos a sociedade democrática, em uma abordagem pluralista que oportunize o dissenso e instituições através das quais ele possa se manifestar. Ora, sendo a escola uma instituição formadora de cidadãos, conforme os RFP nos apresentam, nada mais contraditório ao cidadão formado em uma instituição democrática, que afirme “o compromisso da educação escolar com o movimento social de avanço da democracia” (p.53) limitar um “padrão de qualidade” do cidadão.

Ainda sem proposta alternativa ao cidadão incentivado nos RFP, o documento oportunizou um espaço para aprofundar essa categoria e garantir uma certeza para as alunas: “(...) não existe uma única concepção de cidadania que deveria ser aceita por todos. Para cada interpretação dos princípios ético-políticos corresponde um entendimento diferente de cidadania: liberal, neoliberal, conservador, social-democrata, radical-democrata, etc.” (Mouffe, 2003, p.17). Cabe a nós, refletirmos e defendermos o tipo de cidadania e de democracia que queremos.

Referência bibliográfica:

BALL, Stephen J. “The policy process and the process of policy”. In et al. (orgs.). *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992.

_____. “What is policy? Texts, trajectories and toolboxes”. In *Education Reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília MEC/SEMTEC, 2002.

DIAS, Rosanne Evangelista. *Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil* (dissertação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2002, 160f.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

MOUFFE, Chantal. *Democracia, cidadania e a questão do pluralismo*. IN: *Revista Política & Sociedade*, n. 03, p.11-26, out, 2003.