

AS FEIÇÕES NEOPRAGMÁTICAS DO PROFA: FORMAÇÃO DOCENTE PARA A LÓGICA PRODUTIVISTA?

Clotenir Damasceno Rabelo¹

Resumo

O trabalho, desdobramento de pesquisa empírica em desenvolvimento, apresenta análise acerca dos elementos constituintes da proposta pedagógica do Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), política de formação continuada implantada em 2001 pelo MEC. Questiona o referencial que sustenta as formulações teórico-epistemológicas desta iniciativa visando compreender suas relações com o ideário reformista dos anos 1990. A reflexão destaca a reedição do paradigma do conhecimento oriundo da perspectiva filosófica do movimento escolanovista, conhecida como pragmatismo, e de modelos de formação profissional embasados na adequação às exigências do mercado e à reestruturação produtiva, assumidos oficialmente como fundamento didático-pedagógico das ações educativas desde os anos 1980. Por meio de análise documental o estudo perscruta as principais bases teóricas do Programa com o objetivo de explicitar a presença dessas referências em seu corpo teórico.

Palavras-chave: Política Educacional; Formação Continuada de Alfabetizadores; Neopragmatismo.

LOS RASGOS NEOPRAGMÁTICOS DEL PROFA: FORMACIÓN DOCENTE PARA LA LÓGICA PRODUCTIVISTA

Resumen

Este trabajo, derivado de pesquisa empírica en desarrollo, presenta un análisis sobre los elementos que forman la propuesta pedagógica del Programa de Formación de Alfabetizadores (PROFA), política de formación continua iniciada en 2001 por el Ministerio de la Educación (MEC). Interroga el referencial teórico en que se basan las formulaciones teóricas y epistemológicas de esta iniciativa, pretendiendo comprender sus relaciones con las ideas reformistas de los años 1990. El análisis coloca en destaque la reedición del paradigma de conocimiento originado de la perspectiva filosófica del movimiento de la escuela nueva, conocida como pragmatismo, y de modelos de formación profesional fundados en la adecuación a

¹ Mestre em Educação. Coordenador Pedagógico da Prefeitura Municipal de Icapuí. cdamnascenor@yahoo.com.br

las exigencias del mercado y a la reestructuración productiva, aceptados oficialmente como fundamento didáctico y pedagógico de las acciones educativas desde los años 1980. Por medio de análisis documental, este estudio interroga las principales bases teóricas del Programa con el objetivo de demostrar la presencia de esas referencias teóricas en su cuerpo teórico.

Palabras-clave: Política Educacional; Formación Continua de Alfabetizadores; Neopragmatismo.

Introdução

Este artigo analisa os fundamentos da proposta pedagógica do Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA) e suas articulações conceituais com o ideário subjacente ao movimento reformista dos anos 1990, de caráter neopragmático e neoprodutivista. O texto inicia discutindo a reedição do paradigma de conhecimento debitário de perspectivas filosóficas presentes no movimento escolanovista dos anos 1930 no Brasil, conhecidas como pragmatismo, bem como em modelos de formação profissional embasados em estratégias de adequação às exigências do mercado e à reestruturação produtiva do capitalismo.

Em seguida, a discussão destaca a criação e implantação de programas de formação docente no contexto brasileiro como parte do movimento reformista, processo que mobilizou idéias e interveio nas formulações de políticas públicas tanto por indicação dos órgãos externos quanto por pressões internas oriundas da reforma do Estado Brasileiro, cenário político e econômico dos anos 1990. O desvelamento do processo de formulação de políticas de formação docente neste momento histórico permite compreender o significado da criação e implantação do PROFA, seus objetivos e implicações na formação de professores alfabetizadores, considerando sua articulação com o pensamento pragmatista e com a lógica produtivista vigente.

No Brasil, desde os anos 1990, a cena social é marcada por mudanças significativas, intensificando ações políticas e reformas educacionais com base em orientações das agências internacionais como determinantes do modelo

educacional. Tais mudanças traduzem muito mais a adequação das políticas locais ao comando dos organismos multilaterais de financiamento dos países em desenvolvimento², como expressão de um claro “consentimento”, do que um despertar milagroso do governo para a centralidade da educação no desenvolvimento do País.

Uma das expressões mais intensas do movimento de reordenação das políticas educacionais no Brasil é a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Os dispositivos legais estabelecidos a partir da nova Lei redesenham a oferta educacional, numa sintonia com os padrões estabelecidos na agenda internacional, num modelo articulado às propostas do Banco Mundial, constituída segundo premissas da perspectiva globalizada e neoliberal e, dessa forma, produtivista. Essa perspectiva redireciona as formas da gestão, de organização dos sistemas de ensino, financiamento da educação, currículo, formação docente, entre outros componentes da política educacional.

A importância da educação e sua relação com os padrões econômicos solicitados no ensejo da reestruturação do capital constam de uma relação imediata com a formação dos indivíduos de forma a qualificar-se para o perfil econômico exigido, e a atuação dos professores torna-se fundamental para sua qualidade. Como afirma Rodriguez,

[...] nesse contexto, os documentos que tratam das reformas educativas para América Latina contemplam o entendimento de que a formação geral de qualidade dos alunos requer uma formação de qualidade dos docentes. [...] qualidade dos docentes, necessariamente está para a sua adequação aos comandos do modelo produtivista (2007, p.17).

Entre os insumos sugeridos pelo Banco Mundial para a educação nos anos 1990, o aperfeiçoamento em serviço dos professores apresenta-se como principal tendência da formação docente no contexto das reformas (TORRES, 2007, p.134). O destaque à modalidade de formação continuada tem relações com a viabilidade prática e o custo baixo para sua execução. A relação custo-benefício e a feição

² A face das reformas educacionais tem mesmo a intenção de adequar-se aos processos de mudanças, antes mesmo de qualquer objetivo de cunho mais voltado para o desenvolvimento humano e social e se materializa, segundo Vieira & Albuquerque (2001) na forma de algumas variáveis, a saber, a primeira na definição de uma agenda internacional para a educação que se concretizou através de vários eventos, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jontiem, Tailândia (1990); a Conferência de Nova Delhi (1993); as reuniões do Projeto Principal de Educação (PPE) na América Latina e do Caribe. A segunda, que articula a educação aos processos de desenvolvimento, conferindo por meio do documento “Educação: eixo de transformação produtiva com equidade” (1992).

pragmática aparecem em proposições diversas para a formação em serviço de forma enfática.

As orientações da formação inicial e em serviço caminham pela ênfase na aquisição de habilidades e competências, centradas em “como fazer”, no melhoramento do desempenho do professor, no “domínio” dos conteúdos disciplinares e das formas de como ministrá-los, em detrimento da sua capacidade crítica e criadora de refletir e analisar o ensino-aprendizagem e formular os rumos de sua ação (SANTOS, 2000).

No Brasil, os profissionais de educação, especialmente os professores, estão, desde a segunda metade dos anos 1990, com uma seqüência de programas de formação continuada elaborados e constituídos na direção das mudanças realizadas nos modelos de organização da produção e implementados pela reforma educacional. Estas, por sua vez, incorporam o reordenamento aconselhado pelos organismos internacionais. Estes, como principais disseminadores dos princípios ideológicos e das práticas necessárias à reestruturação produtiva, “propõem” e “orientam” os países, especialmente periféricos, a adequarem suas políticas às demandas da ordem produtivista³.

No contexto de sucessão de programas que caracterizam a política educacional contemporânea, o MEC criou em 1998 o projeto “Parâmetros em Ação - Alfabetização”, destinado aos alfabetizadores, objetivando “aprofundar a discussão sobre propostas didáticas de alfabetização” (BRASIL, 1999, p. 15) e qualificar os docentes para melhor atuar no ensino da leitura e da escrita. Seguindo os objetivos do PCN's em Ação, e com base nele, uma equipe coordenada pela Prof^a Telma Weisz⁴, elaborou e implantou em 1999 o *Programa de Formação de Alfabetizadores* (PROFA). Seu propósito era criar um “contexto favorável para a formação de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que

³ Mazzeu (2007, p. 44) explica que a difusão da orientação baseada num modelo de educação produtivista, que solicita urgentes reformas educacionais, “[...] contou com o apoio de agências internacionais de financiamento, tais como FMI, BID, BIRD e de organismos multilaterais como UNICEF, UNESCO, CEPAL, CINTERFOR, USAID e OIT para o direcionamento das reformas políticas e educacionais, com vistas à promoção de investimentos em “capital humano” também nos países em processo de desenvolvimento econômico-industrial.

⁴ De acordo com o texto “Biografia do PROFA” encontrado no módulo “Coletânea e Textos III”, do material instrucional do PROFA, o programa nasceu de uma conversa institucional entre a SEF e a TV ESCOLA, em Setembro de 1999, da qual participou a Prof^a Telma Weisz, que veio a ser depois a supervisora pedagógica do Programa (BRASIL, 2001c).

alfabetiza”, oferecendo “aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos” (BRASIL, 2006, p. 5). A participação dos estados e municípios seguiu procedimentos de adesão, bem como de centralização dos processos formativos nas secretarias estaduais de educação.

Composto de um conjunto de materiais instrucionais para formadores e professores formandos, o PROFA tem suas principais bases teóricas registradas em dois instrumentos: o *Documento de Apresentação* e o *Guia de orientações metodológicas*, tomados como material de análise neste texto. O exame do tema, como mostra o próximo tópico, inicia-se situando a origem dos modelos de pensamento visando à compreensão do argumento de reedição de paradigmas.

2. A reedição dos paradigmas de conhecimento: neoprodutivismo e novos paradigmas de conhecimento

O argumento da presença do pensamento reformista no corpo teórico da proposta de formação do Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA) remete a conceitos como pragmatismo/neopragmatismo e produtivismo/neoprodutivismo. Essas noções são cruciais à explicitação do movimento de reedição desses paradigmas como vieses filosófico-pedagógico e econômico-pedagógico da lógica de reestruturação produtiva em ênfase nos dias atuais e como embargadores da leitura contextualizada e crítica da realidade sócio-educacional (SAVIANI, 2007; JIMENEZ, 2008).

A premissa da reedição de paradigma se sustenta na idéia de que as correntes pedagógicas desde a década de 1980, sobretudo nos anos 1990, têm suas origens em movimentos que as precederam, dos quais são signatárias e onde encontram suas bases filosófico-epistemológicas. Para Soares (2007), isso significa uma *recomposição* do pensamento dominante em momentos anteriores, que emprestam seus conceitos a “novas” correntes, metamorfoseadas como inéditas, em ebulição nas teorias educacionais no momento contemporâneo. Apresentadas como novidades pedagógicas, assumem nomenclaturas e feições salvacionistas dos problemas educacionais, mas escondem suas origens e objetivos reais que são definitivamente criar um amplo clima para a apropriação e efetivação do modelo neoliberal de produção.

A orientação neopragmática, por exemplo, encontrada no arcabouço teórico-epistemológico do pensamento educacional desde os anos 1980/1990, inscreve-se na filosofia pragmática⁵, originária do final do século XIX, cujo representante principal foi John Dewey⁶, considerado o maior teórico do pragmatismo, e cujas influências no campo educacional foram, e ainda são, determinantes na práxis pedagógica⁷.

O pensamento pedagógico de J. Dewey faz apologia de que “um objetivo educacional deve alicerçar-se nas atividades e necessidades intrínsecas do indivíduo que vai ser educado” (DEWEY, 1959, p. 116), “deve ser passível de converter-se em um método de cooperação com a atividade daqueles que recebem a instrução” (IDEM, p.117) No âmbito dessa nova compreensão, o desafio da educação é o de aprender as condições (naturais, psicológicas, motoras) dos indivíduos e aprender a pôr de acordo com elas as práticas educativas, significando considerar o papel dos órgãos nas explorações, no manejo de objetos e jogos; significa ter em conta as diferenças individuais entre as crianças e observar a origem, o crescimento e o declínio das preferências e interesses dos indivíduos. Portanto, a importância das funções psicológicas e biológicas, a centralidade da ação educativa no aluno voltada para o desenvolvimento espontâneo e o tratamento pedagógico individualizado e subjetivado são caros ao ideário deweyano em seu nascedouro.

A influência do pensamento deweyano no ideário educacional é materializada no movimento escolanovista em sua dimensão universal, e no Brasil desde os anos

⁵ Sobre o surgimento do pragmatismo (1895-1900) e seu desenvolvimento desde a primeira metade do século XX, bem como a importância de J. Dewey para o movimento, este texto não fará discussão, dado que são assuntos sobre os quais Soares (2007) faz uma detida e aprofundada discussão em seu trabalho “O (neo) pragmatismo como eixo (des) estruturante da educação contemporânea”, e, por essa razão, é necessário considerar que já se encontra realizada.

⁶ “John Dewey (1859-1952) é reconhecido como o educador estadunidense mais reputado do século XX. Numa carreira prolífica que trespassou sete décadas (a sua obra completa engloba trinta e sete volumes), centrou-se num vasto leque de preocupações, sobretudo e de uma forma notável, no domínio da Filosofia, Educação, Psicologia, Sociologia e Política. Tanto durante a sua vida quanto depois da sua morte, os escritos e as posições públicas de J. Dewey tem sido sujeitas a uma interpretação e reinterpretação por um sem número de estudiosos” (Teitelbaum & Apple, *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001).

⁷ A obra “Democracia e Educação”, de 1959, é considerada a mais representativa do ideário filosófico e do pensamento educacional de John Dewey. Nela o autor apresenta a compreensão de que toda a possibilidade de uma educação democrática está relacionada à possibilidade de uma sociedade democrática, ou seja, a pedagogia deweyana diz respeito a uma espécie de sociedade.

1930. A Escola Nova no Brasil assume as características desse pensamento: institucionalização do respeito à criança, à sua atividade pessoal, interesses e necessidades; a educação centrada na criança e na comunidade; o papel do educador como simples fornecedor dos meios para que as crianças se desenvolvam por si sós, ou seja, por meio da própria experiência; o conteúdo da escolarização não selecionado por meio de critérios exteriores às características, necessidades, interesses dos educandos; os princípios da educação definidos pela ação, ou seja, “aprender fazendo”, e finalmente a noção de que o que importa não é aprender coisas, mas aprender a observar, a pesquisar, a pensar, em outras palavras, “aprender a aprender”⁸.

Ao lado da priorização dos aspectos “psicologizantes” e “individualizantes”, o pensamento pragmático aplicado à educação dá prioridade ao sentido prático e imediato da ação educativa, aos conhecimentos constituídos no fazer, “aprender fazendo”, ao exercício prático de aprender, à experimentação e à reflexão (assim nessa seqüência) como fundamentos da aprendizagem e da formação. Essas diretrizes conceituais ocupam seu espaço no ideário educacional ontem e hoje e demandam a explicação das articulações entre os conceitos originários do pensamento deweyano (escolanovista) com as formulações teóricas da educação nos dias atuais.

A relação das correntes atuais do conhecimento com o ideário educacional escolanovista e pragmático é uma face do movimento de reedição de paradigmas que emerge nos anos 1990. As feições pragmáticas das propostas de formação dos indivíduos e dos professores assumem também um perfil produtivista, assertiva cujos significados e reflexos na educação procura-se esclarecer na próxima sessão.

2.1 O eixo produtivista dos paradigmas educacionais

Autores diversos, a exemplo de Nemeriano (2006); Soares (2007); Mazzeu (2007), Tonet (2003) situam a raiz da relação da educação com a lógica produtivista nas crises por que passa o capitalismo e suas conseqüentes reestruturações no cenário mundial, no sentido de garantir ao longo da história a acumulação do capital

⁸ Na frente dos processos de ampliação e divulgação da Pedagogia Nova nos anos 1930-1940, estão educadores importantes como Lourenço e Filho, Fernando de Azevedo e especialmente Anísio Teixeira, chamados por Saviani (2007) de trindade cardinalícia da Escola Nova no Brasil. Ver sobre isso: SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas – SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Memória da Educação)

e a sua própria reprodução como sistema. As crises cíclicas e os processos de recomposição do capital rebatem na educação e, neste sentido, em todas as suas fases, exigem uma adequação dos processos educativos aos modelos de produção, revelando

[...] a inadequação da forma anterior de educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação (TONET, 2003, p.5.).

Por ocasião das crises de 1929 e de 1973, a feição produtivista da educação é apresentada em estratégias de reformulação da dimensão ideológica dos processos educativos formais. Exemplo disso é que, no âmbito do Estado do Bem-Estar Social⁹, criam-se dispositivos próprios para a adequação das políticas públicas de educação em função do modelo produtivo. A *Teoria do Capital Humano*¹⁰, enquanto formuladora de uma concepção que estabelece relação entre o grau de escolaridade e o nível de renda dos indivíduos, atribui aos investimentos em educação e qualificação dos recursos humanos o bom desempenho econômico de países “desenvolvidos”, constituindo-se referencial específico dos sentidos da educação para a reestruturação do capital (MAZZEU, 2007). Seguindo a compreensão generalizada da relação *qualificação humana-desempenho econômico*, passaram a se justificar, como necessários e desejáveis, investimentos em educação para o de crescimento econômico e social.

O modelo educacional que privilegia a formação do “capital humano” em função do modelo produtivo, de treinamento do indivíduo para o mercado de trabalho é a concepção de uma *educação essencialmente produtivista*, no sentido pleno da palavra, porque ajusta os dispositivos legais, o ideário pedagógico e as práticas de formação das pessoas em princípios oriundos da lógica do capital; um

⁹ De acordo com Nemeriano (2006), com a crise de 1929, e o conseqüente enfraquecimento dos princípios ideológicos do livre mercado, é estabelecido o fortalecimento de posições ideológicas no próprio sistema capitalista que defendiam uma intensa e progressiva intervenção do Estado na economia, especialmente mediante políticas de regulação social e de produção, caracterizado como “Estado do Bem-Estar Social”, e que funcionava como complementar ao modelo de organização do trabalho fordista.

¹⁰ “A versão original da Teoria do Capital Humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educado. À escola cabia formar a mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual” (SAVIANI, 2007, p.427).

referencial pedagógico que, assentado na produção capitalista, assevera a necessidade de reprodução no plano ideológico das características imprescindíveis à conformação dos indivíduos a uma dura realidade de adaptação à lógica competitiva e flexível do mercado (MAZZEU, 2007).

Esse é um amplo movimento para que os chamados países em desenvolvimento econômico-industrial se utilizem de intensas reformas nas políticas educacionais, materializadas em alterações nas leis e nos dispositivos de orientações curriculares e de formação docente, para dar vazão às demandas surgidas na essência da lógica capitalista. É oportuno ressaltar que o paradigma pragmático e a lógica produtivista articulam-se e integram-se, sendo inspiradores dos elementos que compõem, teórica e epistemologicamente, o ideário educacional.

A relação das demandas de educação como movimento produtivista nas décadas de 1980 e 1990, na direção da reestruturação do capital, assim, está relacionada à capacidade que é conferida à educação de qualificação dos trabalhadores, formação técnica e de habilidades necessárias à conquista de um status de empregabilidade e possa participar do mercado de trabalho. Uma educação concebida como bem de produção, com uma funcionalidade, e daí ser entendida como “produtivista” (MAZZEU, 2007). Não mais com o sentido dado à Teoria do Capital Humano dos anos do Estado do Bem-Estar Social, que era pensada numa lógica coletiva de desenvolvimento social e de pleno emprego, mas numa nova lógica, agora de “investimento no capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2007, p.428). configura-se como uma ressignificação e, por isso, denominado de neoprodutivismo.

A feição neopragmática e neoprodutivista do ideário pedagógico nos anos 1990 define-se, pois, como um ajuste do ideário de dois movimentos concomitantes anteriores: o pragmatismo e sua vertente pedagógica vivenciada no escolanovismo, cujo ápice deu-se os anos 1930, e a concepção produtivista da educação originária do capitalismo pós-guerra (modelo keynesiano) centrada no Estado do Bem-Estar Social e nos novos padrões de produção. Guardadas as proporções das características socioeconômicas e políticas de cada fase, na mesma medida em que o padrão de ensino se ajusta ao padrão de produção na fase keynesiana de reestruturação do capitalismo, nos dias atuais, as práticas de cooptação e ajustamento são igualmente realizadas, articuladas a um novo momento de

reestruturação do capital, após a crise de 1970. Na verdade, pode-se dizer que é na base neoprodutivista que se dá a formulação de novos parâmetros teórico-práticos da concepção de ensino desde os anos 1980/1990, e, por que não dizer, a idéia de formação de professores no período.

3. As feições neopragmáticas e neoprodutivistas do pensamento pedagógico do PROFA

A necessidade da reprodução do ideário que dê sustentação à proposta de reestruturação produtiva não prescinde de intervenções determinantes nas políticas de educação, especialmente na adequação dos fundamentos teóricos que as sustentam. O corpo teórico dos programas de formação de professores, agentes de formação dos indivíduos, é brindado com fortes reformulações expressas em duas tendências: a racionalidade prática e a noção produtivista (funcional) da educação.

Os conceitos pragmáticos e produtivistas reeditados nos dias atuais tomam nova nomenclatura e assumem a face de novidade para as reflexões no âmbito a educação. Saviani (2007, p. 429) defende o argumento de que as características que dão esse teor às novas correntes estão revestidas em idéias recorrentes interligadas à refuncionalização do lema “aprender a aprender” (como dimensão didático-pedagógica), própria do pragmatismo deweyano e do escolanovismo. São essas idéias: a formação das capacidades e a pedagogia das competências (dimensão econômica), a presença dos fundamentos teóricos que privilegiam as atividades construtivas da criança - o construtivismo – (dimensão psicopedagógica) e a base tecnicista, de racionalidade, eficiência e produtividade (dimensão administrativa).

Com esse entendimento, a análise das relações do PROFA com esse ideário parte de sua base teórico-metodológica que corresponde precisamente à base teórica dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos PCN's em Ação. O referencial teórico dos PCN's é visto por Duarte (2006, p. 56) como um “construtivismo eclético”, portador de uma reunião de concepções de várias correntes pedagógicas e educacionais, apresentados aos educadores como solução inovadora que congrega todos os defensores das mais diferentes tendências. Como, então, aparece nos materiais do PROFA esse movimento?

A máxima do documento de apresentação do programa é a defesa de “uma cultura centrada no direito de aprender e no direito de aprender a ensinar” (BRASIL,

2001a). O primeiro, referente aos processos de aprendizagem centrados no aluno e o segundo, relacionado à formação docente para esse fim. Faz a defesa de um ensino-aprendizagem realizado na prática, na experimentação, para que se possa aprender.

Para aprender a ser solidário, a trabalhar em grupo, a respeitar o outro, a preservar o meio ambiente, é preciso vivenciar situações em que esses conteúdos representem valores [...]; Para aprender a interpretar textos, redigir textos e refletir sobre eles e sobre a escrita convencional, não basta memorizar definições e seqüências de passos a serem desenvolvidos. É preciso exercitar essas atividades com frequência, para chegar a realizá-las com habilidade e desenvoltura. Procedimentos – quaisquer procedimentos – são aprendidos com o uso [...]; Para aprender conceitos e princípios complexos – como é o caso do sistema alfabético de escrita –, ou seja, para se alfabetizar, não basta memorizar infinitas famílias silábicas (BRASIL, 2001a).

Essas formulações refletem sintonia com as proposições do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, que, de 1993 a 1996, elaborou diretrizes para a educação mundial para este século. Publicado com o apoio do Ministério da Educação em 1998, sob o título “Educação: um tesouro a descobrir”, o documento esconde suas faces ideológicas num discurso de uma necessária formação de “saberes e saber-fazer evolutivos” para uma adaptação dos indivíduos a “civilização cognitiva” (DELORS, 1998, p. 89). O aprender a aprender, cuja concepção de educação define-se pela necessidade de estar constantemente reaprendendo e adaptando-se ao mundo em constante mudança, e que é marca do movimento pragmatista/escolanovista, aparece então reformulado sob a forma dos quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. No documento do PROFA, as noções de solidariedade, vidas em grupos, respeito ao outro e ao meio ambiente são articuladas às noções do “aprender a ser” e do “aprender a viver juntos”, da mesma forma que as noções de aprender conceitos complexos e de exercitar atividade e aprender o procedimento no uso estão relacionadas ao “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”.

O combate aos processos de memorização é citado enfaticamente no documento do PROFA e assume semelhanças no documento da UNESCO. No primeiro, as formulações assim aparecem: “Não adianta memorizar informações; não basta memorizar definições e seqüências de passos a serem desenvolvidos; não

basta memorizar infinitas famílias silábicas” (BRASIL, 2001a). Vistas assim, soam como negação a práticas educacionais realizadas de forma mecânica, mas no seu fundamento ideológico, privilegia a negação da teoria, do acesso aos conhecimentos universais formulados pela humanidade, ao mesmo tempo em que promove uma aprendizagem sem aprofundamentos, calcada na prática imediata, no “aprender fazendo”. No segundo, as referências a que “não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos” ou de que não faz sentido “uma bagagem escolar cada vez mais pesada” (DELORS, 1998, p. 89), tem certamente a mesma intenção, da defesa de “uma constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade (SAVIANI, 2007, p.430). O importante é “aprender a aprender”. Há um plano ideológico organizado no documento de formação dos professores e que aparece sorrateiro nos textos do PROFA, observando as diretrizes neopragmáticas e direcionadas para a lógica produtivista.

Corroboramos as conclusões de Duarte (2006) na compreensão de que a ênfase no “aprender a aprender”, negando a socialização dos conhecimentos se propõe a

Limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização dos conhecimentos pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas a capacidade de constante adaptação às mudanças do sistema produtivo (p. 47).

A insistência de negar a memorização dos conhecimentos nas orientações do PROFA é exemplo dessa estratégia que privilegia o conhecimento descartável. A feição neopragmática explícita na proposta do PROFA segue a lógica do “aprender-fazendo” escolanovista, que é sua gênese. Mas no contexto dos dias atuais ela se aprofunda no sentido de dar cada vez menos condições para que os conhecimentos elaborados sejam acessados pelos educandos, deixando-os à mercê de conhecimentos momentâneos, próprios de uma lógica que faz uso de mecanismos voltados para um reaprendizado constante necessário ao movimento de transformação permanente do capitalismo.

A cultura do “*aprender a ensinar*” na proposta do PROFA, sugere a formação de competências no professor para que sejam capazes de ensinar a todos a ler e escrever. Ancorado na concepção de competência de Perrenoud (2000), tanto o documento de apresentação (BRASIL, 2001a), como o Guia de Orientações

metodológicas (BRASIL, 2001b) descrevem dez competências necessárias ao professor alfabetizador¹¹ De forma contundente, defende a formação baseada na “capacidade de **responder aos desafios inerentes à prática**, de identificar e **resolver problemas**, de pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis” (BRASIL, 2001a, p. 18) (grifou-se). O documento critica os modelos de formação atuais, classificando-os de “basicamente teóricos”. A formação do professor com base num modelo que garanta o desenvolvimento progressivo das competências é assumida no *Guia de orientações metodológicas* do PROFA com base nos Referenciais para a Formação dos Professores¹², elaborado sob a opção explícita de uma formação pautada no desenvolvimento das competências profissionais..

O *guia* é promissor em articulações ao pensamento pragmático e produtivista, a começar pelas orientações para a formação profissional. Segundo ele, ela deve ser firmada na possibilidade de pôr em uso o conhecimento disponível somente possível se articulado na constituição singular do “saber fazer”. Tais orientações são contundentes em afirmar que as metodologias da formação “privilegiem a construção e o uso de conhecimentos ao invés de apenas a transmissão de informações teóricas” (BRASIL, 2001b, p.25). Portanto, defende a criação de “um outro lugar para os conhecimentos teóricos, um outro tipo de relação teoria-prática” (IDEM). É um modelo de formação que privilegia a posição ativa do professor no processo, pautado na resolução de problemas. Este modelo de formação “não seria um modelo de ensino homogeneizador, enciclopédico, exclusivamente teórico e centrado na transmissão” (IDEM). Com esta afirmativa, somente considera valiosas as atividades formativas que coloquem os professores em “situações similares às

¹¹ “Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto; desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender; reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades; utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita; • observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas; planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos; • formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais; selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho; utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico e responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos.” (BRASIL, 2001a, p. 17).

¹² Documento publicado pela SEF/MEC em 1998.

que enfrenta/terá de enfrentar na prática” (BRASIL, 2001b, p.28), onde os processos de reflexão sejam entendidos como “uma forma de proceder” (IDEM).

As idéias extraídas dos documentos do PROFA são suficientes para traçar considerações acerca de quais paradigmas sustentam seu pensamento pedagógico. Os dispositivos dos textos dão ênfase à negação do acesso aos conhecimentos elaborados e sistematizados pela humanidade como fundamentais para a formação dos alunos e professores. Em decorrência disso, assevera uma aprendizagem centrada nos conhecimentos da prática em permanente reelaboração e mudança. A ênfase à atuação ativa de alfabetizandos e alfabetizadores em seus processos de aprendizagens revela modelos que privilegiam a espontaneidade e a superficialidade nas relações entre aprendentes e formadores.

A análise dos constituintes teóricos do Programa assinala a presença de elementos neopragmáticos incorporados na proposta pedagógica, ao lado de diretrizes que dão aos processos de formação docente e à aprendizagem dos alunos pensados no PROFA uma direção para a lógica produtivista. A presença de terminologias e de conceitos próprios desses paradigmas referenda uma intencionalidade e aponta a necessidade de maior aproximação na busca de outras evidências nas bases que compõem o pensamento pedagógico e suas relações com o movimento reformista.

Bibliografia

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização** – Brasília: A Secretaria, 1999

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Documento de Apresentação**. Brasília: MEC/SEF, 2001(a).

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Guia de Orientações Metodológicas Gerais**. SOLIGO, Rosaura; SOLIGO, Angélica. (org.). Brasília: MEC/SEF, 2001(b).

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Coletânea de Textos Módulo III**. Brasília: MEC/SEF, 2001c

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DEWEY, John. Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação. 3ed.. São Paulo: Nacional, 1959.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**. Crítica às apropriações neoliberais pós-modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2006.

JIMENEZ, Susana V. **Consciência de classe ou cidadania planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. In SALES, José A. et al. (Orgs). Formação e práticas docentes. Fortaleza: EdUECE, 2008.

MAZZEU, Lidianie T. B. **Formação Continuada de Professores** – uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2007.

NOMERIANO, Aline S. **A Educação do trabalhador: a pedagogia das competências e a crítica marxista**. Maceió: EDUFAL, 2007

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

RODRIGUEZ, Jorge A. **Política e Formação docente na América Latina: Argentina, Brasil e Chile**. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Ciência Sociais Aplicadas, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2006.

SANTOS, Lucíola L.de C.P. A implementação das políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, Nº 111, p.173-182, Dez/2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas – SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Memória da Educação)

SOARES, José R. **O (neo) pragmatismo como eixo (des) estruturante da educação contemporânea**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará –UFC, Fortaleza, 2007

TEITELBAUM & APPLE, Jonh Dewey. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez, 2001.

TONET, Ivo. A Educação numa encruzilhada. Educação: **Revista de Estudos da Educação**, Maceió, v. 11. N. 19, 2003

TORRES, Rosa M.. Melhorar a qualidade da educação básica? – As estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI. Lívia de. HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VIEIRA, Sofia L. ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M. T. **Política e Planejamento Educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.