

Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores

*Menga Lüdke **

*Antônio Flávio Barbosa Moreira ***

*Maria Isabel da Cunha ****

RESUMO: O artigo analisa aspectos de propostas sobre a formação de professores desenvolvidas em vários países ou apresentadas pelo Banco Mundial, focalizando de modo especial as experiências da França, da Inglaterra e da Espanha, e seus possíveis reflexos sobre as propostas hoje correntes entre nós.

Palavras-chave: Formação de professores, experiências internacionais

Introdução

O presente artigo representa uma reflexão crítica sobre aspectos do nosso atual sistema de formação de professores, cujas medidas propostas, ou já adotadas, parecem se inspirar em figurinos importados. Nossa perspectiva pessoal vai portanto servir de baliza para o enfoque adotado: Antônio Flávio fez seu doutorado na Inglaterra, Mabel passou recentemente um ano fazendo estudos de pós-doutoramento na Espanha, Menga fez seu doutorado na França.

* Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Email: menga@edu.puc-rio.br

** Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: afbmoreira@edu.ufrj.br

*** Professora da Universidade Federal de Pelotas. Email: mabel@conesul.com.br

Uma literatura não muito vasta, mas muito bem qualificada, ajudou-nos a esclarecer algumas dúvidas e a levantar outras tantas, sobre questões aceitas aparentemente sem muita hesitação pelos seus proponentes. Ficaremos muito contentes se conseguirmos provocar hesitações e paradas, para que se questionem e se examinem criticamente as propostas e até se suspenda sua aplicação, caso elas sejam consideradas inoportunas ou lesivas. Aqui estamos com Schulman (1997), quando afirma que não há reforma educacional que não precise passar pelo filtro da aprovação dos professores. Aproximando-nos dos nossos 500 anos, gostaríamos de constatar que já estamos suficientemente maduros para dialogar com interlocutores internacionais em nossos próprios termos, sem ignorar a importância de sua contribuição, mas sem embarcar em soluções apressadamente transpostas. O artigo focalizará algumas idéias sobre formação de professores correntes em âmbito geral no momento atual, centrando-se depois em experiências desenvolvidas na França, na Inglaterra e na Espanha.

Algumas idéias globais e um banco mundial

Ao longo da década de 1990, ou mesmo um pouco antes, algumas idéias relativas à formação de professores começaram a circular em âmbito global, atravessando fronteiras e exercendo uma influência maior ou menor em diferentes países. Autores como Popkewitz, Bourdoncle, Nóvoa, entre outros estudiosos da profissão docente e de sua evolução, têm procurado analisar a importância dessas idéias e de suas repercussões, oferecendo importante contribuição para a nossa própria análise. Como pano de fundo implícito ou explícito das reflexões desses autores, como das nossas, está a tendência geral para uma economia globalizada, atingindo um número crescente de países. Seu reconhecimento não basta, entretanto, para explicar a difusão de certas soluções ou explicações, que não atingiram o alcance desejado, nem mesmo em seus próprios países de origem. Há, por vezes, problemas de articulação teórica nessas proposições, outras vezes são nuances de natureza histórica, geográfica ou cultural que não foram levadas em conta, ao se propor sua expansão.

A questão da profissionalização do magistério encontra-se entre essas idéias-chave, aparecendo com muita força, tanto em discursos oficiais como no de associações profissionais e mesmo no trabalho de pes-

quisadores da formação docente. A complexidade de seu conceito e a diversidade de suas implicações, de modo especial do ponto de vista histórico, foram muito bem analisadas por Bourdoncle (1991 e 1993). A atração que o mito da profissão vem exercendo ao longo da história, sobre os diferentes grupos ocupacionais, não deixaria de se fazer sentir entre os professores, com efeitos positivos, mas é preciso atentar também, alerta Bourdoncle, para os limites desse mito e seus efeitos indesejáveis.

Já tivemos ocasião de comentar a contribuição de Bourdoncle dentro do quadro brasileiro (Lüdke 1996), em uma pesquisa sobre a socialização profissional de professores. Agora gostaríamos de combiná-la com a de Popkewitz (1994), que por sua vez enquadra a questão da profissionalização docente no contexto da globalização atual da economia e de seus efeitos, por meio de crescentes individualização e flexibilidade. Ele trabalha com base na análise do caso específico de seu país, os Estados Unidos, sofrendo na época, 1991, os efeitos de uma reforma de traços bastante semelhantes aos das reformas propostas em outros países. O autor reconhece que sua visão da reforma como uma das práticas da vida escolar se opõe à idéia geralmente aceita de que as escolas são organizações de articulação flexível, nas quais a política da reforma representa um ritual à parte, independente de sua prática. Segundo o autor, a maneira como as normas e os regulamentos das práticas da reforma vêm sendo expostos revela configurações sociais e formas epistemológicas, as quais reduzem os núcleos de atenção da escolarização a questões técnicas. Os contextos sociais, políticos e culturais que marcam os interesses e valores ficam mascarados.

Há dois pontos muito importantes a serem ressaltados nas análises de Popkewitz, ao considerarmos a nossa própria situação no que se refere à formação de professores. Um deles é o fato indiscutível, mas nem sempre presente aos nossos olhos, de que a reforma não se reduz a seus determinantes econômicos. Embora eles sejam muito evidentes na atual conjuntura de uma economia globalizante e voltada para o mercado, não devem aparecer como os únicos responsáveis pelo desencadeamento de alterações nos vários aspectos da vida das escolas e da formação de seus professores. Há um conjunto de fatores interrelacionados na composição desse campo complexo, aos quais nossa análise precisa estar atenta, se quisermos entender para onde caminham as mudanças.

O outro ponto, que nos é particularmente sensível e não escapou à análise arguta de Popkewitz, refere-se à penetração das reformas na vida das escolas e de seus professores. Por mais atraente que seja a

idéia de uma certa distância dos professores (que gostaríamos de chamar de resistência...), em relação às reformas, na verdade estas vão se insinuando na realidade escolar, e nas normas e nos regulamentos que regem a formação de professores. É preciso atentar para esse aspecto, se pretendemos divisar estratégias de convivência pacífica ou de resistência ativa, no que diz respeito às medidas introduzidas pelas reformas.

Popkewitz procura esclarecer, ainda focalizando o caso do professor nos Estados Unidos, como o discurso sobre sua profissionalidade envolve uma combinação de fatores, cuja compreensão continua um desafio. A imagem do novo professor é construída sobre sutis padrões de mudança, que privilegiam os sistemas de valores do pesquisador e da “ciência”, intermediados pelo *expert*. Daí resulta um ganho para o acadêmico, que é o autor do “professor profissional”. Os reformadores acadêmicos ajudam a construir uma identidade para os professores, baseada na colaboração, na iniciativa individual e no autocontrole. O conhecimento intermediado pelo *expert* “naturaliza” o conhecimento criado na escola, pelo professor, prescrevendo-o por meio de regras para a aprendizagem (Popkewitz 1994).

Em trabalho de análise histórica e sociológica da profissão docente na Europa, Nóvoa (1995) traz considerações que confirmam as reflexões de Popkewitz já analisadas, avançando sobre elas, as quais nos interessam sobremaneira, pois continuamos a sentir no sistema de formação de nossos professores fortes influências dos modelos europeus.

Para começar, Nóvoa assinala uma situação paradoxal: de um lado, uma desvalorização dos professores e de seu *status* profissional, de outro, sua permanência, no discurso político e no imaginário social, como um dos grupos decisivos para a construção do futuro. Há, portanto, uma grande brecha entre a condição real dos professores e o peso que é atribuído à sua ação. Em recente palestra para professores, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a convite do sindicato de professores do estado, Nóvoa informou, baseando-se em dados recentes, que a formação de professores está sendo considerada uma atividade muito rendosa nos Estados Unidos, pois se trata de um profissional permanentemente necessário e de um investimento de aproximadamente US\$ 3 bilhões anuais (UERJ 13/9/99).

A complexa evolução da profissão docente na Europa, a despeito das diferenças entre os vários países, acha-se no momento bastante influenciada por dois fatores básicos: a racionalização e a privatização.

A primeira engloba alguns dos fatores já mencionados por Popkewitz, como a definição técnica do *métier* docente, o controle de seu exercício com base em racionalidades “científicas”, o poder crescente dos *experts* e o desenvolvimento do campo das ciências da educação. A própria relação dos professores com o saber acha-se abalada por algumas correntes de pensamento que valorizam os *experts* e desqualificam o saber dos professores.

Em segundo lugar, Nóvoa destaca que a racionalização e a privatização constituem momentos de um mesmo processo de controle externo da profissão docente. Elas integram uma proposição política na qual os docentes são definidos de acordo com critérios de racionalidade técnica, que reforçam as separações entre a teoria e a prática e a ambigüidade de suas relações com o saber. Enquanto na academia os *experts* pregam a autonomia, a auto-reflexão e a qualificação científica dos professores, as reformas educativas buscam obter legitimidade propondo uma descentralização e um controle maior do professor sobre seu próprio trabalho. Mas, para garantir a qualidade e a eficácia dos sistemas de ensino, as políticas educativas apóiam-se em processos mais estritos de avaliação e controle dos conteúdos e resultados do trabalho escolar, propostos pelos *experts*, e os professores acabam se conformando em seguir essas orientações técnicas que ameaçam sua autonomia profissional.

Os professores na sociedade européia atual estão sob a mira de um olhar ambíguo, vistos como profissionais pouco competentes e pouco qualificados, mas carregando a maior parte das esperanças de mudanças sociais e culturais. Não obstante, Nóvoa confirma a formação de professores como um dos domínios mais decisivos das mudanças em curso nos sistemas educativos europeus: “nessa arena não se formam somente profissionais, produz-se uma profissão” (1995, p. 17).

O Banco Mundial

Se falarmos em influências internacionais sobre educação, assim como sobre outros aspectos da vida social hoje, é inevitável tocarmos no papel desempenhado pelo Banco Mundial (BM). Essa é também a opinião de Torres (1998a, 1998b), para quem “as recomendações feitas aos governos [da América Latina] pelo Banco Mundial são muito

mais relevantes, na prática, do que qualquer outro referente que venha de dentro ou de fora da região” (1998b, p. 173).

Queremos reafirmar nossa percepção sobre o conjunto de propostas educacionais do BM como um discurso de economistas para ser implementado por educadores. A perspectiva do custo-benefício, a consideração das leis do mercado, a aproximação entre as imagens da escola e da empresa são traços comuns daquele discurso. Afinal, trata-se de um banco, um banco mundial, representante da racionalidade científica e da eficiência técnica, e é para essa identidade que é preciso olhar, como nos lembra Torres.

Do estudo cuidadoso efetuado pela autora, vamos extrair alguns itens que consideramos mais relevantes para a nossa própria análise. O primeiro, que nos parece básico para a consideração de todos os outros, é sua constatação sobre a fragilidade da base de pesquisa, da qual são deduzidas as propostas do BM. Os estudos não são concludentes e não raro partem de objetivos, marcos teóricos e metodologias diferentes. Ao se juntar tudo isso, justapõem-se coisas que não são compatíveis. Tirar conclusões válidas para o Terceiro Mundo em geral, com base nessa mescla, é fazer uso viciado da informação e da investigação.

Outro ponto, que já aparece de maneira bastante sensível entre nós, é a ênfase colocada na formação em serviço, em detrimento da formação inicial. Essa ênfase vem calcada em estudos efetuados pelo BM nos últimos 25 anos, indicando que esse tipo de capacitação rende mais com menos dinheiro. Segundo o exame de Torres, não há informação suficiente, nem teórica, nem empírica, para garantir essa afirmação, pois, na realidade, é a própria formação docente que está em crise, como um todo. Uma visão dicotômica impede que se veja a combinação entre formação inicial e formação em serviço, ambas complementares e formando um *continuum*, beneficiando-se mutuamente de inovações que possam representar melhoria, em uma ou em outra. Entretanto, a capacitação em serviço continua ganhando popularidade, talvez, como diz Torres, porque “o professor leigo ganha menos, não faz exigências trabalhistas e é fácil de descartar” (1998b, p. 177).

Dois outros aspectos da análise de Torres merecem ser destacados ainda. Um deles é a ausência dos professores na definição de políticas e programas e aparece de forma dolorosamente evidente entre nós, refletindo-se na frase correntemente ouvida de professores, nos

corredores das escolas, a cada vez que chega um “pacote” de reforma: “Se vem lá de cima (dos órgãos centrais), eu nem quero saber!”. O outro aspecto, atrelado ao primeiro, é a separação entre a reforma “despejada” sobre o sistema escolar e seus professores e a preparação destes para ela. Esta vem sempre antes, ficando a outra, a preparação, a seu reboque, numa flagrante inversão lógica, com suas previsíveis conseqüências. Muito do que é rejeitado hoje, cegamente, sem exame mínimo pelos professores, dentre as propostas das reformas, poderia (e deveria) ter uma chance de apreciação, por meio de uma preparação e, sobretudo, de uma consulta prévia aos professores que os conectasse aos planos, às propostas, enfim, às metas que eles mesmos ajudariam a escolher e depois, quem sabe, a implementar.

Queremos terminar esta breve análise, por certo incompleta, sobre a influência do BM sobre as políticas e práticas de formação de nossos professores, com uma abertura, dentre as várias visualizadas por Torres, até mesmo dentro da estrutura compacta daquela agência. Trata-se da tendência à diversificação na formação de professores. Diversificam-se a iniciativa e a oferta; os enfoques, as metodologias e as modalidades; os sujeitos e os contextos. Se não forem bloqueadas pela tendência à dicotomização excludente, essas diversas possibilidades podem representar buscas de experimentação e de complementaridade, tão oportunas no momento que atravessamos em nosso país, com a definição das instituições formadoras de professores para a educação básica.

Um último alerta levantado por Torres: a maioria das propostas do BM sobre educação básica dirigidas ao Terceiro Mundo fundamenta-se em estudos e autores do Primeiro Mundo e dos bancos e agências internacionais, havendo um abismo entre o discurso internacional sobre a educação dita universal, adotado pelo BM, e o discurso educativo produzido nas esferas regionais e nacionais. Problemas, soluções e modelos de desenvolvimento educativo são assim pensados e propostos com base em enfoques e modelos dos países desenvolvidos, sem que se tenha informação completa e atualizada sobre como funcionaram naqueles países, onde muitas vezes não obtiveram êxito. “Conhecer de perto esses processos ajudaria no sentido de tomar consciência de que, em várias dessas frentes hoje vistas como inovadoras e como um passo adiante, os países em desenvolvimento estão indo enquanto os desenvolvidos estão já voltando” (Torres 1998a, p. 146).

O novo modelo francês: Os IUFMs

A França foi por muito tempo a maior fonte de inspiração para o sistema educacional brasileiro. A extensão da escolaridade obrigatória até os 16 anos, em 1959, e a expansão do ensino secundário naquele país determinaram a busca de soluções, por meio de novos tipos de estabelecimentos de ensino, chegando nos anos 70 a um tipo único de colégio, para todos os alunos, sem as tradicionais “fileiras” que os separavam e encaminhavam para diferentes destinos educacionais e sociais. Os professores desse colégio deveriam ser especializados e recrutados na licenciatura, e logo se tornaram muito numerosos, invertendo mesmo a proporção em relação aos professores primários, antes nitidamente majoritários. Tanto o aumento numérico quanto o da responsabilidade de atender uma clientela muito diversificada criaram problemas que se refletem na identidade e na formação profissional desses novos professores. Como analisa Chartier (1998), o fracasso escolar dos alunos do 2º grau obrigatório despertou a necessidade de se repensar a formação profissional de seus professores. Os *Instituts Universitaires pour la Formation des Maîtres* (IUFMs) foram criados para atender a esse problema urgente.

Nosso propósito aqui é apontar aspectos básicos desse novo modelo, surgido na França em 1989, para procurar formar professores de forma unificada e mais qualificada, já que deveria haver uma participação importante da universidade nesse novo esforço de formação. Ao destacar esses aspectos, temos em mente a imensa repercussão que esse modelo vem tendo entre nós, sem que tenhamos tido oportunidade de nos deter sobre seus detalhes, suas origens, seus propósitos, suas implicações e, sobretudo, suas lições, tanto positivas como negativas, que podem nos ajudar a questionar as propostas e as soluções vislumbradas hoje no nosso sistema de formação de professores. Uma bibliografia específica bastante atual serviu-nos de base e servirá para aprofundamento aos leitores interessados (Chartier 1998, Brault 1996, Carneiro da Silva 1997, Bourdoncle 1994 e 1997).

Os IUFMs surgiram em meio a injunções políticas fortes, visando atender à polêmica questão da formação de um corpo único de professores, para enfrentar o desafio do ensino de 2º grau. No fundo da questão, encontra-se a antiga separação entre professores do primário e do secundário, cada grupo com um tipo de formação marcadamente diferente. Os IUFMs pretendiam aproximar esses dois grupos que carregam

culturas profissionais distintas. Para dar apenas um indicador dessas diferenças, podemos lembrar que há cerca de século e meio o ensino primário na França já exibia vocação clara para se distribuir a todos os cidadãos, enquanto o ensino secundário, com forte conotação elitista, só recentemente vem assumindo uma posição mais democratizante, sem entretanto saber muito bem como corresponder praticamente a ela (Chartier 1998). Parece que a desejada aproximação entre os dois grupos ainda não se consolidou. A literatura dá conta do duplo fenômeno de “primarização” e de “secundarização” dos professores em formação nos novos institutos: haveria ao mesmo tempo um esforço para introduzir técnicas e recursos próprios do tradicional ensino primário, destinado a todos os alunos, sem distinção de dificuldades, mas haveria também uma tendência a valorizar o ensino das disciplinas, voltadas para o desenvolvimento mental dos alunos, própria da cultura do ensino secundário. Nesse confronto, o que mais tem se alterado é o ensino secundário, permanecendo o ensino primário mais indelével, já que se aproxima mais naturalmente do novo modelo proposto (Chartier 1998).

A estruturação proposta para os IUFMs, ao que parece, não está conseguindo superar alguns problemas básicos, que acompanham há longo tempo a formação de professores, não apenas na França. A formação universitária inicial está assegurada, pois todos os candidatos devem ser portadores de diploma de curso superior, a *licence* (três anos em qualquer disciplina, correspondendo mais ou menos ao nosso bacharelado). Uma vez admitidos aos IUFMs, os candidatos ao ensino primário recebem, durante um ano, uma formação que cobre todas as disciplinas desse nível de ensino. Enquanto isso, o futuro professor do secundário irá se aprofundando na disciplina que escolheu. Os dois grupos só têm em comum 10% da carga total, durante esse primeiro ano de formação. Ao final, todos se submetem a um concurso, para ingresso no magistério, cujo teor é fundamentalmente baseado no conteúdo das matérias do primeiro ano. Os aprovados são considerados professores admitidos no quadro do magistério, tendo direito a uma remuneração. Em seguida, inicia-se um período de um ano de preparação pedagógica, incluindo estágio nas escolas, com “responsabilidade de classe”, por cerca de oito semanas. Como se percebe, a estrutura dos novos institutos conserva a tradicional justaposição entre teoria e prática, com o ano de preparação teórica à frente, visando a um concurso de definição exclusivamente teórica, ficando a parte prática e a preparação pedagógica relegadas à segunda parte do curso. Essa constatação fez com que Perrenoud, em sua recente visita ao Brasil, declarasse a um grupo de

professores: “se vocês querem um modelo para os seus Institutos Superiores de Educação, não escolham os IUFMs!”.

A pesquisa foi pensada como parte integrante da formação dos novos professores de forma unitária nos IUFMs. Ela é mesmo considerada como o grande diferencial que determina a elevação do *status* do novo profissional docente, em relação ao do antigo professor primário e confirma sua correspondência ao *status* do professor secundário, que sempre teve os olhos voltados para o modelo dos professores-pesquisadores da universidade. A realidade da vida dos IUFMs não parece, entretanto, confirmar as expectativas originais. Bourdoncle (1997) reconhece nesses institutos o desejo de fundir as culturas institucionais do primário e do secundário, no que têm de melhor, assegurando a qualificação universitária, que pressupõe a atividade de pesquisa. Entretanto, ele mesmo constata que menos de 20% do pessoal docente dos IUFMs são de *status* universitário. E ainda esclarece que, embora tenham se tornado mais polivalentes, pois formam várias categorias de pessoal, os IUFMs “permanecem relativamente monofuncionais, a formação absorvendo todas as energias, em detrimento de uma pesquisa subdesenvolvida” (p. 45). Não obstante, é na direção da pesquisa que caminham as soluções mais convincentes para uma melhoria substancial da formação proposta nos IUFMs, como aliás em qualquer instituição formadora de professores. Segundo Chartier, é preciso “encontrar os mecanismos para articular não prática e formação, mas formação inicial e formação permanente de um lado e, de outro, formação e pesquisa em educação” (1998, p. 68).

A formação docente na Inglaterra

Para melhor entender as recentes mudanças na formação docente na Inglaterra, pode ser útil situá-las no âmbito das reformas educacionais que se processam no país, de modo semelhante ao que ocorre em inúmeros outros países, bem como das visões do trabalho docente e da profissão de professor no século XXI subjacentes a essas reformas.

Estudos recentes têm comparado reformas educacionais implementadas em distintos países. Segundo Whitty, Power e Halpin (1998), tais reformas podem ser associadas a um movimento econômico, cultural e político mais amplo, de globalização, no qual diferenças nacionais se turvam, burocracias estatais se fragmentam e noções de sistemas de massa

de bem-estar público, inclusive de sistemas educacionais, tornam-se obsoletas. Sem rejeitar totalmente essa perspectiva de análise, os autores defendem a necessidade de complementá-la com o exame de diferenças e convergências que se verificam nas reformas. Dentre as similaridades, destacam a predominância da ideologia neoliberal nas justificativas que se apresentam para as mudanças. Ressaltam também a adoção de mecanismos assemelhados aos do mercado. Em outras palavras, em diferentes países, inclusive na Inglaterra, incluem-se nas reformas educacionais elementos de descentralização que se articulam com mecanismos de controle de alunos, de professores e de escolas, que visam garantir a qualidade e a eficiência do processo educacional.

Dentre os mecanismos empregados, três formas destacam-se, na Inglaterra, no controle do trabalho docente: o currículo, o mercado e a gestão (Ball 1997).

O currículo oferece a possibilidade tanto de padronização de conteúdos e métodos como de aplicação de testes e outros instrumentos de medida que contribuem para a normalização da sala de aula.

O mercado constitui um sistema disciplinar, no qual a educação é reconstruída como bem de consumo. A gestão da imagem escolar revela-se, nesse panorama, tão importante quanto questões de ordem pedagógica. As relações entre as escolas passam a se pautar pela competição. Vender uma boa imagem da escola e captar recursos a serem aplicados segundo prioridades estabelecidas tornam-se atividades primordiais. Não causa espanto que os discursos do planejamento financeiro e do racionalismo econômico passem a operar em tensão com os discursos do ensino, da aprendizagem e do bem-estar do aluno.

Administradores e diretores são alçados à condição de figuras-chave da escola. Compõe-se uma minoria de especialistas especialmente treinados: os administradores tomam decisões e determinam como devem ser atendidas as necessidades dos clientes (pais, alunos, comunidade e empregadores) e como devem ser usados os recursos escolares. Os professores constituem elemento ausente do processo decisório: são simplesmente recursos a serem administrados. A conseqüência é uma crescente lacuna entre administradores e professores (Ball 1997).

É fácil compreender por que numerosas pesquisas confirmam serem os professores menos entusiastas do que os diretores em relação às vantagens das mudanças. O professorado mostra-se descrente: para sua maior motivação seria necessário um maior envolvimento nas decisões finan-

ceiras. O professorado sente-se também exausto, em decorrência da sobrecarga de trabalho advinda das reformas. Alguns estudos evidenciam ainda o efeito diferenciado das reformas nos professores e nas professoras: os homens parecem estar tendo mais oportunidade do que as mulheres de participar das decisões que se tomam nas escolas. Outros estudos sugerem que as reformas têm encorajado noções mais individualizadas do que coletivas de profissionalismo docente. Por fim, estudos acentuam a redução do poder dos sindicatos, que se enfraquecem à medida que tentam resistir à intensificação do trabalho docente (Whitty, Power e Halpin 1998).

Whitty, Power e Halpin (1998) argumentam que as reformas constituem, na verdade, parte de um processo de desprofissionalização do professor, refletindo a luta entre distintas concepções da profissão docente. Na mesma direção, Nunes (1996) acentua que as propostas governamentais preconizam, cada vez mais, a formação docente em consonância com o que pode ser denominado de modelo artesanal. Dentre elas, destacam-se:

- a) a exigência de que boa parte do tempo da formação docente seja passado nas escolas;
- b) a proposta de colaboração entre professores universitários e professores da escola, reservando-se, porém, aos últimos a liderança do processo de formação;
- c) a transferência de recursos destinados à formação, das universidades para as escolas;
- d) a exigência de que os professores universitários participantes da formação tenham experiência recente relevante de prática docente em escola;
- e) a permissão às escolas para criar, sozinhas ou em colaboração com outras instituições, cursos de formação de professores, a serem reconhecidos por autoridades competentes;
- f) o foco nas “competências” essenciais que os futuros professores devem adquirir, referentes tanto ao conhecimento específico como às habilidades profissionais e pessoais necessárias para ensinar efetivamente.

Dentre as inúmeras críticas ao modelo de professor que se deseja implantar, Nunes (1996) menciona:

- a) o professor universitário que contribui para a formação deveria ser valorizado por sua competência para o ensino, sua participação em pesquisas, sua liderança, sua postura crítica e sua capacidade de análise da formação docente e da educação como um todo, e não por uma experiência recente em escola;
- b) a proposta de reformulação dos cursos foi feita sem qualquer evidência de sua necessidade, assim como sem qualquer estudo prévio que a fundamentasse;
- c) valoriza-se mais um professor capaz de dominar uma lista de competências específicas do que um professor competente, entendendo-se competência, nesse caso, de modo bem mais amplo.

Considerando-se essas críticas, pode-se supor que o propósito maior do governo inglês, ao reformular a formação docente, seja tornar visível alguma preocupação com a educação em época de escassez de recursos. Daí o receio de que a volta ao modelo artesanal vise, em última análise, a uma redução nos salários dos professores e acabe contribuindo para uma queda na qualidade da educação, ao invés de promovê-la, como o discurso oficial tanto costuma acentuar.

Como muitos estudos têm acentuado, reformas como as que vêm ocorrendo na Inglaterra e em outros países não têm favorecido o fortalecimento do poder tanto de docentes como de estudantes de grupos minoritários e oprimidos. Cabe indagar, então, como nos estudos de sociologia do currículo dos anos 70, a quem tudo isso interessa. Quem se beneficia e quem se prejudica? No Primeiro Mundo, algumas respostas já se tornam evidentes. Não deveríamos continuar a ignorá-las, ao reformularmos nossos cursos de formação docente.

A questão da formação dos professores não-universitários na Espanha

A primeira questão que chama a atenção, na Espanha, é que a categoria dos professores compõe-se de *docentes universitários* e *não-universitários*. Essa questão traz o significado simbólico de que os professores do ensino fundamental e médio são designados pelo que *não são*.

Outra questão que merece destaque é que, mesmo com a existência de uma legislação nacional, o sistema federativo espanhol é muito forte, o que acarreta que cada comunidade autônoma tenha significativo espaço de decisão, com propostas e organização próprias em muitas áreas pedagógicas.

A formação inicial de professores, na Espanha, segue o modelo tradicional, dividido em ciclos. Aquele que trata da educação infantil e primária aprofunda mais as questões pedagógicas, e a formação do professor secundário reproduz a conhecida fórmula que alia, em paralelo, a formação científica com o conhecimento pedagógico, dando maior ênfase ao primeiro bloco. O segundo, muitas vezes, reduz-se ao domínio de informações contidas em apostilas, verificadas em provas específicas realizadas pelos bacharéis, chamados licenciados.

Até a Reforma Logse (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*), de 1990, a formação de professores não-universitários, voltados para os níveis infantil e primário, era feita, na sua quase totalidade, nas Escolas de Formação do Professorado ou Institutos Superiores de Educação. Essa legislação estimulou o compromisso da universidade com esses níveis, e muitas universidades, em algumas comunidades autônomas, incorporaram tais escolas ou institutos às suas faculdades de educação. Em muitos lugares, porém, ainda permanece a formação de professores de educação infantil e primária fora da universidade, sempre em nível superior. Há posições divergentes sobre as vantagens de um ou outro modelo. Parece que tudo decorre do contexto e das circunstâncias em que a experiência se estabelece.

A formação continuada, como uma tendência mundial, tem recebido maior atenção nos últimos tempos e tem acompanhado o processo histórico do país. As comunidades autônomas concentram significativos esforços nessa direção. Quase sempre recorrem à universidade para dar suporte às suas propostas.

Na década de 1980 houve uma grande efervescência envolvendo o coletivo dos professores, que ansiava por mudanças no sistema educacional, decorrente do processo de redemocratização que se instaurava no país. Esse movimento ficou conhecido como Movimento de Renovação Pedagógica. Algumas experiências pioneiras nesse sentido foram realizadas, sustentadas por um trabalho entusiasta, voluntário e militante dos docentes. Havia uma perspectiva de autogestão nesse processo, isto é, os próprios professores refletiam sobre seu trabalho e propunham novas

alternativas. Uma das experiências notáveis foi a das Escolas de Verão. Esse movimento culminou com a chamada Reforma Educativa, na época, ferrenhamente defendida pelos professores nos seus princípios.

Entretanto, considerando uma experiência piloto desenvolvida na Catalunha, o Estado espanhol convidou César Coll e seu grupo para construir uma proposta curricular. A reforma assumiu como discurso hegemônico a perspectiva psicológica do construtivismo piagetiano, que se colocou como única alternativa. Essa decisão anulou a luta coletiva do professorado. Nos documentos de orientação curricular não apareceu nenhuma referência ao processo histórico vivido anteriormente, como se o sistema educacional espanhol tivesse começado em 1990 (Contreras 1999). Assim, os professores tiveram suas vozes caladas e seus saberes não reconhecidos.

A reforma trouxe algumas modificações que merecem destaque. Uma delas foi a organização dos conselhos de escola, trazendo a perspectiva da participação da comunidade nas decisões pedagógicas no interior da escola. Essa proposta representava um pilar na promessa de democratização das instituições de ensino.

Passados quase 10 anos de vigência da reforma, o discurso atual dos professores parece mais acossado e defensivo, apontando para um retorno saudosista e corporativo à condição anterior.

É possível, porém, compreender as razões desse temor. O professor parece sentir-se deslegitimado publicamente. De um lado, suas lutas e seu conhecimento construído na prática são oficialmente desconsiderados e substituídos pela formulação teórica da academia. De outro, sente-se ameaçado no seu pequeno espaço de poder decisório pela ingerência dos pais dos alunos na organização escolar. Sua voz parece estar sendo duplamente calada.

As experiências de educação continuada que centravam no projeto de escola seu eixo articulador foram, aos poucos, fragilizadas, assim como o foram os chamados centros de formação. Esses centros, localizados em cada município, foram assim pensados como estratégia de uma formação mais sintonizada com o perfil e o interesse de cada comunidade educativa. Alguns deles realizaram experiências muito significativas, especialmente quando reuniam professores mais comprometidos com o espírito inicial da reforma. Entretanto, parecem hoje esvaziados do seu propósito inicial, apresentando um caráter mais pragmático e utilitário do que reflexivo.

Outro aspecto que merece atenção quando se observa o sistema de formação docente na Espanha é que os diferentes sindicatos também assumem a tarefa de formação, fruto de uma negociação política mais ampla. Assim é que, da contribuição social que fazem os trabalhadores e empregadores, um percentual é destinado às atividades de formação continuada, gerenciado pelos sindicatos e fiscalizado por um conselho superior. Esta parece ser uma alternativa interessante. Entretanto, até agora, os sindicatos que abrigam as corporações docentes parecem não ter uma proposta político-pedagógica de formação articulada com um projeto mais amplo, e acabam oferecendo cursos fracionados, de acordo com as solicitações dos associados (informática, línguas, secretariado etc.), perdendo uma oportunidade de oferecer os espaços alternativos que são negados nas políticas oficiais.

Comparando-se à situação atual do professorado no Brasil, é possível encontrar muitas conexões com a experiência espanhola. Parece que lá se vivem problemas reservados para nós daqui a muito pouco tempo, especialmente por sabermos da influência de ideólogos daquele país nos rumos da nossa LDB/96.

A descentralização de processos educativos, acompanhada de forte controle por meio de avaliações externas é outra similaridade com a experiência brasileira. A experiência com os conselhos escolares também precisa ser cuidadosamente acompanhada, não para anulá-la, mas para antecipar novos conflitos e repercussões na legitimidade do discurso do saber docente. Quem sabe pode ser importante começar a discutir essa relação, antes que ela se torne um problema e presente, como lá, um indicador de um processo corporativo e pouco democrático.

Na Espanha, mesmo que numa avaliação precária, parece que a crise da escola é mais forte no nível médio. A falta de preparação dos professores para enfrentar a complexidade que os adolescentes e jovens enfrentam no mundo atual é evidente. A questão da autoridade se manifesta de forma muito mais emergente: a competitividade é discurso forte numa sociedade que não tem postos de trabalho para todos, e o ingresso na universidade propõe cada vez menos promessas.

Por fim, pode ser útil instalar uma interlocução com os sindicatos e as associações docentes, levantando a possibilidade de agir na formação, especialmente criando-se um espaço que possa ser canalizador dos esforços de autogestão de propostas fundamentadas e responsáveis.

Conclusão

A rápida incursão por idéias que hoje circulam pelo mundo, com base em experiências vividas em alguns países, ou de proposições de agências financiadoras internacionais, teve o propósito de contribuir para a discussão das propostas atuais para a formação de nossos professores. Elas contêm traços que parecem inspirados naquelas idéias, e é importante saber que efeitos eles têm provocado em seus países de origem, antes de adotá-los entre nós. Conhecer um pouco sobre esses efeitos pode ajudar a esclarecer a discussão a seu respeito, a antecipar suas conseqüências e, quem sabe, até a prevenir sua adoção. De todo modo, é sempre enriquecedor conhecer as experiências de outros países e aprender com elas.

Alguns aspectos gerais ressaltam do conjunto de idéias analisadas sobre a formação de professores em diferentes países. Constata-se, entre elas, uma variedade de soluções para essa formação, no que se refere às instituições responsáveis, aos espaços ocupados por essas instituições, ou seja, sua localização espacial, aos sujeitos visados, aos contextos em que eles se situam. Fica claro que as decisões a esse respeito devem levar em consideração as diferentes circunstâncias históricas, geográficas e culturais que cercam a formação de professores em cada país.

O papel da universidade aparece como central para esse processo em um número cada vez maior de países, mas seu desempenho não aparece como inteiramente satisfatório aos olhos de nenhum deles. A formação de docentes é geralmente considerada uma função de menor importância, em comparação com outras atividades da vida universitária, em especial a pesquisa. Esta última, além de ser a moeda de maior valor no mercado acadêmico, vai se tornando a pedra de toque nas propostas para melhoria da formação de professores. Como assegurar a sua prática, para os formandos e mesmo para os formadores, ainda se constitui num desafio, cujo estudo Bourdoncle (1994) se propõe a assumir, em um projeto de pesquisa centrado nos novos Institutos de Formação de Professores na França, os IUFMs. Aliás, esses institutos podem representar um verdadeiro laboratório de pesquisa, ao enfrentar vários outros desafios, o maior deles talvez seja o de combinar duas tradições muito distintas, a do ensino primário e a do ensino secundário, na formação unitária de um novo professor. Para nós, que desde a implantação da lei 5692, de 1971, anda-

mos às voltas com a junção dessas duas categorias de professores no ensino fundamental, é muito útil examinar o que vem ocorrendo nos IUFMs, antes de nos lançarmos em novas experiências institucionais, como é o caso dos Institutos Superiores de Educação, propostos pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

Situadas em diferentes contextos, ou mesmo em diferentes níveis, as instituições formadoras de professores, nos vários países estudados, continuam enfrentando os problemas de integrar, por um lado, teoria e prática, e, de outro, as matérias de conteúdo específico e as de conteúdo pedagógico na preparação do futuro docente. O exemplo dos IUFMs mostra a dificuldade de superar essas dicotomias, mesmo quando se propõe uma estrutura inteiramente nova. O exemplo da Inglaterra, com a valorização do papel das escolas da rede do ensino fundamental, pode parecer muito atraente, mas acaba acarretando problemas relativos ao financiamento dos cursos, que se refletem no prestígio, na carreira e nos salários do professor. Entre nós, a parceria com as escolas envolveria ainda o problema de expor os estagiários à vivência de realidades escolares cujas limitações são constrangedoras para seus próprios professores.

A grande revelação sempre confirmada quando comparamos a situação de nossos professores com a de professores de outros países, e que causa perplexidade aos visitantes, como nos recentes encontros com Nóvoa e Perrenoud, é a distância que separa os salários dos professores dos vários níveis, especialmente se compararmos o do ensino fundamental ao do ensino superior. A aproximação entre seus salários, em outros países, assegura a possibilidade de desenvolvimento em direção à profissionalização do professor, com todos os riscos implicados nesse processo. É preciso atentar para esses riscos, mas também para a estreita relação entre profissão e formação, hoje bem esclarecida pelos estudiosos da profissão docente.

Há ainda outros aspectos a ressaltar da nossa breve análise da formação de professores vivida hoje em outras culturas. Entre eles acham-se a ameaçada autonomia do professor, perante as crescentes medidas de controle de seu trabalho e a estimulação da participação das famílias e das comunidades na vida da escola, e o importante papel formativo que poderia ser desempenhado por sindicatos e associações da categoria docente. Esses e outros pontos deixamos registrados a seguir, como uma síntese, na forma de constatações, sugestões e questões que possam contribuir para a reflexão e o debate das propostas atuais sobre a formação de nossos profissionais da educação.

Da França, a principal contribuição a reter no momento atual são as lições que podemos aprender com a grande experiência-laboratório representada pelos IUFMs. Da experiência espanhola, com a formação de professores *não-universitários*, também podemos extrair reflexões e sugestões oportunas para pensarmos as nossas próprias propostas: a desautorização crescente dos professores que ficam dependentes das decisões oficiais para realizar a maior parte de seu trabalho; a ênfase num discurso de possibilidade e responsabilidade pela inovação, mas com fortes aparatos avaliativos de produto; o impacto (maior ou menor) da experiência da formação de professores em nível superior em instituições não-universitárias; a relação com a comunidade e a família, por intermédio dos conselhos escolares, estabelecendo uma possibilidade de deslegitimação dos docentes, o que exige um equilíbrio entre democratização e autonomia; a possibilidade de os sindicatos representarem espaços de formação em que a autogestão da categoria fosse estimulada, na construção da sua competência de gestão de um projeto pedagógico; a fragilidade da formação inicial dos professores do ensino médio, reforçando a centralidade no domínio dos conhecimentos específicos e desprestigiando outros tipos de saberes.

Da experiência inglesa, também uma espécie de laboratório no que se refere à privatização e à parcerização na formação de professores, ficam várias interrogações muito sugestivas para nos ajudar a pensar sobre a nossa própria situação: que espaço(s) deve(m) abrigar os cursos de formação docente? Que papel deve ser atribuído às escolas na formação de professores? Como articular os trabalhos das diferentes instâncias envolvidas na formação? Como evitar separações entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino dos conteúdos pedagógicos? Como evitar separações entre a formação do professor de sala de aula e a do especialista, do gestor? Como evitar que se restrinja a concepção de atividade docente à execução de tarefas planejadas por outros? Como evitar que se reduza competência docente ao domínio de certos conteúdos (específicos e didáticos) e de certas habilidades? Como entender, na formação docente, a relação entre teoria e prática? Como impedir o divórcio entre o ensino que forma professores e a pesquisa educacional? Que visão de profissionalismo deve informar a formação docente?

Concluimos nosso texto, deixando no ar essas interrogações e esperando ter contribuído com um alerta para observarmos com cuidado os telhados vizinhos (ou mesmo longínquos), pois o nosso telhado também é de vidro...

International trends on teacher education and their influence on brazilian system

ABSTRACT: The article analyzes aspects from teacher education proposals carried out in different countries or presented by the World Bank. It pays special attention to the French, English and Spanish experiences in teacher education and their repercussion on current Brazilian proposals.

Bibliografia

- BALL, S.J. *Education Reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- BOURDONCLE, R. "La professionnalisation des enseignants: Analyses sociologiques anglaises et américaines". *Revue Française de Pédagogie* nº 94, 1991, pp. 73-91.
- _____. "La professionnalisation des enseignants: Les limites d'un mythe". *Revue Française de Pédagogie* nº 105, 1993, pp. 83-119.
- _____. *L'université et les professions: Un itinéraire de recherche sociologique*. Paris: INRP/L'Harmattan, 1994.
- _____. "Normalisation, academisation, universitarisation, partenariat: De la diversité des voies vers l'université". *Revista da Faculdade de Educação* nº 1/2, v. 23. USP, jan./dez. 1997.
- BRAULT, M. "A experiência francesa". In: MENEZES, L.C. (org.). *Professores: Formação e profissão*. Campinas: Autores Associados/Nupes, 1996.
- CHARTIER, A.M. "A formação de professores na França e a criação dos Institutos Universitários para a Formação de Mestres". In: WARDE, M.J. (org.). *Novas políticas educacionais: Críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de estudos pós-graduados em educação: História e filosofia da educação, PUC/SP, 1998.
- CONTRERAS, J. Palestra "A voz pública do professorado". Programa de pós-graduação em educação. Pelotas: UFPel, 8/7/1999.
- LÜDKE, M. "Sobre a socialização profissional de professores". *Cadernos de Pesquisa* nº 99. São Paulo, nov. 1996, pp. 5-15.

- NÓVOA, A. "La profession enseignante en Europe: Analyse historique et sociologique". Projeto PCSH/C/CED/908/95. 1995. (Mimeo).
- NUNES, T. "A experiência inglesa". In: MENEZES, L.C. (org.). *Professores: Formação e profissão*. Campinas: Autores Associados/Nupes, 1996.
- POPKEWITZ, T.S. *Sociologia política de las reformas educativas*. Madrid: Morata, 1994.
- _____. "Academic discourse, professionalization, and the construction of the teacher in the USA. Helsinki. Dez. 1995. (Mimeo).
- SCHULMAN, L. "Ensino, formação do professor e reforma escolar". In: CASTRO, C.M. e CARNOY, M. (orgs.). *Como anda a reforma da educação na América Latina?*. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- SILVA, W.C. da. "La formation des maîtres à l'université: Analyse sociologique des expériences menées dans trois facultés d'éducation de la ville de Rio de Janeiro. (Brésil)". Tese de doutorado. Paris: Universidade René Descartes, 1997.
- TORRES, R.M. "Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial". In: TOMMASI, L.D.; WARDE, M.J. e HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998a.
- _____. "Tendências da formação docente nos anos 90". In: WARDE, M.J. (org.). *Novas políticas educacionais: Críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de estudos pós-graduados em educação: História e filosofia da educação, PUC/SP, 1998b.
- WHITTY, G., POWER, S. e HALPIN, D. *Devolution and choice in education: The school, the State and the market*. Buckingham: Open University Press, 1998.