

Educação pós-crítica e formação docente¹

*Tomaz Tadeu da Silva**

Resumo

O artigo discute o impacto das recentes e profundas transformações na economia, na política e na cultura para a educação, o currículo e o processo de formação docente. Descrevem-se, de forma sintética, algumas dessas transformações. Coloca-se ênfase na importância para o currículo e o trabalho docente das reestruturações conduzidas pela política neoliberal, mas chama-se atenção para outras mudanças advindas de viradas epistemológicas efetuadas por certos movimentos sociais, como o movimento feminista, por exemplo. O ensaio conclui tentando descrever quais os possíveis efeitos dessas mudanças para a educação e a escola.

Palavras-chave: Transformação cultural - Virada epistemológica - Trabalho docente - Currículo

Abstract

The article discusses the impact of the recent and profound transformations in the economy, in the politics, in the culture for education, curriculum and teacher training. It describes, synthetically, some of these transformations. It emphasizes, for curriculum and for teacher training, the importance of the restructurations made by the neoliberal politics, but it calls attention also to other changes coming from epistemological turnings made by certains social movements such as the women's movement, for example. The essay concludes by trying to describe what are the possible effects of these changes for education and school.

Key-words: Cultural transformation - Epistemological turning - Teacher training - Curriculum

¹ Conferência apresentada no Seminário "A crise da Educação e a Formação Docente", Flacso, Buenos aires, 24 de junho de 1996.

* Professor titular da Faculdade de Educação da UFRGS.
Av. Paulo Gama, s/n.º - Prédio 12201, 7.º andar - Porto Alegre

Não constitui nenhuma surpresa que num mundo em estado de revolução cultural, aquela instituição oficialmente encarregada precisamente da tarefa de transmissão cultural – a educação escolarizada – condense o impacto da crise que se forma na colisão entre o velho e o novo. Como sabemos, existem poucas instituições tão conservadoras e tradicionalistas quanto a educação escolarizada. Sua forma básica – universal, obrigatória, estatal, seriada, hierárquica, disciplinar – tem permanecido fundamentalmente a mesma por pelo menos dois séculos. É notória sua impermeabilidade a todo tipo de reforma e inovação. Sua concepção básica tem resistido a todas as variações de regimes econômicos e políticos.

É precisamente essa instituição – anacrônica, impermeável, imutável – que se vê particularmente envolvida no turbilhão das atuais transformações que estão alterando radical e profundamente a nossa paisagem cultural e social: na economia e na natureza e organização do trabalho; nas relações entre nações; na tecnologia, sobretudo nas comunicações e nos transportes; na natureza, produção, armazenamento e difusão do conhecimento e da informação; nos processos de formação da identidade cultural e social. A questão que se apresenta é, pois, a de saber qual é ou será o impacto dessas transformações sobre a escola, sobre sua configuração, sobre sua organização, sobre o papel do/a professor/a e, no caso que aqui nos interessa, sobre o currículo e a formação docente. Essa veneranda e fixa instituição continuará permanecendo alheia e imutável às transformações que atingem as mais variadas esferas e dimensões da vida humana sobre o planeta? Ou também acabará ela sendo afetada de uma forma ou de outra por essas transformações? Se como diz Paul Willis (s/d, p.1, a escola “foi a última grande instituição da era moderna”, qual será a escola, qual será a professora, qual será o currículo, qual será o processo de formação docente desta era pós-moderna e deste capitalismo neoliberal?

A escola sob o “novo” capitalismo

A escola é “capitalista” – é o que nos têm ensinado as teorias sociológicas críticas sobre a educação institucionalizada. Em tempos de reorganização radical da forma capitalista de ordenação da vida social, a primeira pergunta a fazer é precisamente sobre o papel e as funções da escola nesse capitalismo reorganizado. Quais são as características dessa reorganização que mais podem afetar a escola?

A nova configuração econômica tem sido descrita sob os mais variados rótulos: globalização da economia, pós-fordismo, capitalismo

desorganizado, sociedade da informação, sociedade pós-industrial, cada um dos quais chama a atenção para um aspecto particular da nova ordem capitalista mundial. Na busca de novos mercados e de uma força de trabalho mais barata, o capitalismo, facilitado por importantes revoluções na tecnologia de comunicação e de transportes, torna-se verdadeiramente globalizado e planetário.

Esse processo de globalização, que caracteriza a busca de saídas para a crise de acumulação capitalista e para a conseqüente crise fiscal concentra-se, desta vez, na pressão por mecanismos de flexibilização para a movimentação de capital e para a organização do trabalho. O neoliberalismo é a expressão política dessa pressão.

Dois aspectos dessa nova fase do capitalismo são especialmente relevantes para a educação: um estrutural, o outro político. Estruturalmente, este capitalismo reorganizado se caracteriza por profundas modificações na natureza do emprego e do trabalho assalariado. Por um lado, refletindo as mudanças nos padrões de consumo e nas modificações tecnológicas, há agora uma concentração da força de trabalho nas atividades ligadas ao processamento da informação e aos serviços, em detrimento das atividades industriais tradicionais. Paralelamente, há uma polarização entre, de um lado, um segmento restrito e limitado de trabalhadores altamente qualificados, empregados naqueles setores mais dinâmicos e tecnologicamente orientados do capitalismo e, de outro, uma grande massa de trabalhadores ocupados em setores ainda dependentes, em grande escala, do trabalho manual pouco qualificado. Por outro lado, a busca incessante de produtividade, com base na utilização crescente de tecnologias poupadoras de mão de obra e na ausência de mecanismos políticos de redistribuição do trabalho, tem levado aos conhecidos índices estruturais e crônicos de desemprego.

Politicamente, sob a orientação da perspectiva neoliberal, efetua-se, talvez pela primeira vez na história, uma intervenção direta na política educacional para ajustar diretamente a educação institucionalizada aos renovados interesses do capital. A escola ameaça tornar-se agora verdadeiramente “capitalista”, de uma forma que nem as teorias da reprodução podiam imaginar ou prever. Dois movimentos centrais caracterizam essa intervenção não-intermediada na forma como, tradicionalmente e dentro da tradição liberal, a educação escolarizada vinha sendo organizada. Há, de um lado, um esforço para “aliviar” os gastos estatais com a educação pública, transferindo-a para a esfera dos mecanismos de mercado. Presencia-se uma brutal e paradoxal intervenção do estado para desestatizar a escola. No mínimo, quando sua conversão ao mercado não é

possível, busca-se ajustá-la a mecanismos de gestão orientados por critérios de eficiência e produtividade espelhados nos da empresa capitalista. De outro lado e paralelamente, os esforços reformadores neoliberais buscam moldar a escola e o currículo de acordo com as necessidades empresariais de formação de mão de obra. O resultado, a se cumprirem os desígnios do projeto neoliberal, será uma escola organizada de acordo com mecanismos de mercado e voltada diretamente para as necessidades do mercado de trabalho.

Qual o impacto dessas transformações sobre o trabalho docente e sobre o currículo? É para uma tentativa de resposta a essa questão que nos voltamos na próxima seção.

O trabalho docente e o currículo: descentralização, mercantilização e controle

A natureza do trabalho docente e o *status* profissional e social do/a professor/a são evidentemente afetados por diversas das transformações sociais e culturais que caracterizam este nosso tempo. Há alguns anos, algumas análises sociológicas mais críticas vêm apontando precisamente para um processo gradual de proletarização da profissão docente, caracterizado não apenas por uma degradação dos níveis salariais, mas também por um crescente controle, desqualificação e intensificação de seu trabalho, sobretudo através da introdução de currículos e metodologias de orientação tecnicista.

Os projetos neoliberais de reforma da educação, como demonstram desenvolvimentos em diversos países, vêm intensificar esse processo. Com a ênfase em formas gerenciais de avaliação do resultado e do produto, busca-se tornar o próprio trabalho docente mais “flexível” e “desregulamentado”. Nesse processo, introduzem-se mecanismos de medição de eficiência e eficácia que, ao mesmo tempo que trivializam e padronizam a educação e o currículo, aumentam o controle, a regulação e a intensificação do trabalho docente. Como sabemos, a padronização e a medição do trabalho docente são etapas necessárias do projeto de introdução de mecanismos de mercado na educação.

A reorganização do trabalho docente está no centro, pois, dos três eixos centrais das reformas educacionais neoliberais: mudanças na forma de financiamento (transferência para o mercado); introdução de técnicas empresariais de gerenciamento; e reestruturação curricular (Ball, 1994, p. 48). A introdução de mecanismos de mercado na educação significa que terão prioridade critérios de produtividade e eficiência e procedimentos padronizados de medição da “eficácia”. Objetivos educacionais “vagos”,

“humanistas”, sociais, “politizados” não se prestam facilmente à medição padronizada ou são simplesmente vistos como irrelevantes ou “prejudiciais”. Por sua vez, a adoção de técnicas gerenciais na educação reforça a tendência ao privilegiamento de objetivos educacionais triviais, utilitários e passíveis de rotinização, uma vez que, espelhando o local de trabalho capitalista, a ênfase está na produção de resultados padronizados de “qualidade”. Finalmente, a reestruturação curricular preconizada por essas reformas centra-se no estabelecimento de currículos nacionalmente padronizados que possam servir de referência para a medição centralizada dos resultados educacionais pretendidos.

É preciso avaliar as conseqüências desse processo para as nossas noções de educação, conhecimento e currículo. É necessário também pensar sobre as implicações dessas transformações para a produção de identidades culturais e sociais – tanto de docentes quanto de estudantes. As novas formas de controle, a ênfase na produção do trabalhador ideal e o deslocamento das metas de igualdade para as de eficácia e produtividade implicam uma ressocialização docente, de produção de um/a professor/a apto a exercer a função de gerente eficaz de recursos (escassos) que levem a resultados de aprendizagem rigidamente e estreitamente pré-determinados. A questão consiste em saber se vamos contribuir para essa ressocialização ou se vamos impor-lhe uma resistência.

A revolução nas comunicações e na informação

Tornou-se um lugar-comum citar as transformações radicais trazidas pelas novas tecnologias de comunicação, pelos processos informatizados de tratamento da informação e pela combinação de diversos meios de apresentação na chamada multimídia. Não constitui tampouco nenhuma novidade dizer que as crianças e jovens de hoje estão imersos num ambiente de profusão e saturação de imagens e de informação e sobretudo de estímulos e apelos ao intenso consumo cultural. O que talvez não tenha sido ainda suficientemente avaliado é o impacto desses desenvolvimentos para nossas concepções de conhecimento, para nossas formas de conhecer e para os processos de formação e educação. O que falta, talvez, analisar é o novo tipo de identidade e subjetividade que está sendo construído nesse processo.

Quais as características centrais dessa tecno-cultura, dessa ecologia digital? A ecologia digital existe, antes de mais nada, numa escala planetária. Sabemos, quase instantaneamente, o que ocorre em qualquer local do globo. Evidentemente, ela é predominantemente visual, em contraste com uma

cultura onde predominava a informação e a cultura impressa. Ela é também essencialmente mercantilizada, centrada no estímulo ao consumo cultural. Ela é abundante, saturada, fragmentada, descartável. Ela apela ao prazer e à satisfação imediatas. Ela nos coloca e nos envolve a todos na convulsão dos problemas de nosso tempo: violência, consumo de drogas, aids, degradação do meio ambiente, guerra, genocídio, racismo, extermínio, miséria e exploração... Nossa impotência e falta de poder crescem na exata medida em que crescem nosso conhecimento e nossa informação sobre o que se passa à nossa volta.

Essa revolução tecno-cultural não é apenas quantitativa. Não se trata apenas do aumento da quantidade de informações e de um fluxo interminável e contínuo de imagens. Trata-se, sobretudo, de uma revolução epistemológica, de uma verdadeira revolução cultural. As transformações que estamos presenciando e vivendo afetam profunda e radicalmente nossas formas de percepção, nossos modos de conceber e tratar a informação e nossas estratégias de pensamento e de produção e aquisição de conhecimento. Mudam as próprias noções de tempo e espaço. As possibilidades de armazenamento, tratamento e busca da informação possibilitadas pela tecnologia informática constituem uma revolução sem precedentes nas nossas concepções sobre conhecimento.

A questão que se põe, pois, é a de saber como fazer sentido disso tudo, como avaliar o significado dessas mudanças. Se as transformações que caracterizam essa tecno-cultura têm essas implicações epistemológicas, como isso afeta aquela instituição tradicionalmente encarregada precisamente de transmissão do conhecimento e da cultura? Como isso afeta as novas identidades sociais assim produzidas, em sua relação com a escola? E, naquilo que aqui nos interessa, como isso afeta a identidade e a formação docente? E como isso afeta o currículo? Continuará sendo possível para a escola e para as instituições de formação docente continuar ignorando a complexidade e a extensão dos processos em que nos vemos envolvidos cotidianamente como habitantes dessa ecologia digital?

Epistemologias e epistemicídios

Não são, entretanto, apenas as novas tecnologias da comunicação e da informação que estão alterando radicalmente nossa forma de conceber o conhecimento. Elas, de fato, têm contribuído de forma fundamental, por exemplo, para apagar as fronteiras entre alta cultura e cultura popular. A produção e a divulgação da chamada “alta cultura” estão intimamente ligadas, hoje, a meios “próprios” da “cultura popular”: televisão, vídeo, disco, multimídia, etc. Há também uma interpenetração e uma influência mútuas dificilmente distinguíveis. E não é apenas a chamada “cultura popular” que utiliza, de forma supostamente degradada, materiais originalmente produzidos no âmbito da “alta cultura”. O movimento ocorre também em sentido contrário, embora, neste caso, de um ponto de vista elitista, os materiais e os elementos da cultura popular, sofram um processo de elevação.

Mas há outros movimentos e processos menos ligados ao desenvolvimento dos novos meios, os quais também apontam para transformações epistemológicas importantes: tendência ao apagamento das fronteiras disciplinares, questionamento do caráter necessariamente benigno da ciência e do conhecimento; “denúncia” da cumplicidade não apenas da utilização da ciência mas do seu próprio processo de produção com relações de poder; problematização da concepção de ciência e conhecimento como “domínio sobre a natureza”; revoluções constantes nas concepções, princípios e procedimentos internos dos vários campos científicos; consciência crescente da inseparabilidade entre conhecimento, ciência e ética.

Sob o impulso da complexidade de tratamento dos problemas contemporâneos e da abertura para novas áreas de pesquisa e exploração, tendem a se dissolver as fronteiras entre os próprios campos disciplinares. Há uma tendência a tratar os problemas científicos, técnicos, sociais de forma global, integrada, o que leva não apenas à colaboração entre diferentes campos de saber, mas ao desenvolvimento de formas novas e integradas de pesquisa e conhecimento. Mesmo que acabem formando novas disciplinas e estabelecendo novas fronteiras, há um movimento constante em direção à integração e à globalização.

Tornam-se expostas, por outro lado, as limitações da própria ciência e as ligações “perigosas” que ela mantém com relações de poder, bem como seu envolvimento na própria degradação do planeta. Torna-se questionável a própria noção de progresso e desenvolvimento constantes com base no “avanço” da ciência e da tecnologia. Os supostos benefícios de curto prazo resultantes do “progresso” da ciência, do conhecimento e da técnica tendem a

ser avaliados em relação aos danos e prejuízos de longo prazo inflingidos ao ambiente e ao equilíbrio ecológico do planeta.

O questionamento colocado à razão instrumental não se dirige já apenas à sua utilização. Não se trata já apenas de questionar uma boa ou má utilização da ciência e da técnica. São as próprias concepções e racionalidades que estão embutidas em certos princípios e procedimentos científicos e técnicos que são postas em dúvida. É o antropocentrismo, o masculinismo, a “vontade de poder”, o impulso de domínio do empreendimento científico que são questionados.

A cumplicidade da ciência e do conhecimento é denunciada sobretudo pelos movimentos sociais protagonizados por grupos explorados e subordinados. A reivindicação, por parte desses diferentes movimentos (as mulheres, os diferentes grupos discriminados pela cor de sua pele, os grupos discriminados por sua sexualidade) de que suas formas de conhecer e suas formas culturais recebam uma consideração igual à das formas dominantes constitui uma virada epistemológica radical. Não se trata, agora, apenas de denunciar a utilização da ciência e do conhecimento para propósitos reprováveis; são os próprios conceitos e produtos dessa ciência que estão “contaminados” desde o início pela perspectiva particular dos grupos dominantes envolvidos na sua produção. No centro da explosão do cânon epistemológico e educacional está a denúncia do epistemicídio (Santos, 1996) de formas alternativas e dominadas de conhecimento.

Reviravoltas na Teorização Social

Essas mudanças sociais e culturais amplas estão vinculadas a “revoluções” teóricas e epistemológicas mais específicas na teorização social. Como resultado sobretudo das contestações epistemológicas advindas de movimentos sociais como o feminismo ou o ambientalismo, mas refletindo também desenvolvimentos variados na própria teorização social, sintetizados em conceitos como “pós-modernismo”, “pós-estruturalismo”, “pós-colonialismo”, são as próprias formas tradicionais de pensar e teorizar o social que estão em questão.

A emergência e/ou visibilidade de novos e variados movimentos sociais, com base, sobretudo, em diversos grupos subordinados, têm contribuído para radicalizar a concepção de que existe uma necessária conexão entre conhecimento e posição nas várias formas de estratificação social, de que conhecimento e interesse, saber e poder estão inextricavelmente vinculados. A pretensão de um saber universal, neutro e

desencarnado das relações sociais é atacada a partir dos vários grupos sociais que vêm seus modos de ver, suas tradições culturais, suas formas de conhecer sufocadas e distorcidas precisamente por essas formas supostamente universais de conhecimento.

Presencia-se, sob a influência desses movimentos, uma reviravolta radical em várias áreas da teorização social, da história e das chamadas “humanidades”, em geral. Há uma história cultural centrada no resgate das perspectivas, das lutas e das culturas de grupos “esquecidos” ou subordinados. Os estudos literários, passam não apenas a analisar as “grandes obras” do cânon literário a partir da perspectiva de grupos subordinados, mas também a reivindicar a inclusão, naquele cânon, das obras literárias e artísticas produzidas por pessoas pertencentes a esses grupos. Há, enfim, uma sociologia e uma antropologia feitas não a partir do olhar imperialista, benevolente e dominador dos grupos dominantes, mas da perspectiva de pelo menos alguns dos grupos dominados. Há, claramente, uma revolução epistemológica em curso no centro da teorização social. A importância crescente do feminismo como perspectiva epistemológica é uma das indicações mais evidentes dessa revolução. O desenvolvimento vertiginoso dos chamados “Estudos Culturais” é outra demonstração de uma importante e decisiva mutação nas próprias fundações da teorização social.

De forma independente ou em interação com as perspectivas desses movimentos sociais, movimentos de ordem mais “teórica”, como o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo vêm, da mesma forma, colocando em questão alguns dos fundamentos da moderna teorização social. Para além de ser uma moda intelectual, o chamado pós-modernismo reflete algumas das perplexidades, incredulidades e desconfianças de nosso tempo para com narrativas supostamente universalizantes e absolutizadoras, sejam elas teóricas, científicas, políticas ou religiosas. O chamado pós-estruturalismo, por sua vez, reúne, na verdade, diversos *insights* centrados na idéia de que a linguagem e o discurso têm um papel central na constituição do social e do sujeito social, questionando a pré-existência de absolutos e essências e enfatizando o caráter construído da identidade cultural e social. Os estudos pós-colonialistas, finalmente, deslocam os pontos de vista de nações, povos, etnias e raças dominantes, em favor dos modos de ver e conhecer dos grupos dominados.

Reunidos, esses diversos impulsos modificam radicalmente as “fundações”, os procedimentos, os princípios e os métodos da teorização social. Resta saber como eles afetarão a “epistemologia” dos currículos

escolares e, no caso que aqui nos interessa, a “epistemologia” da formação docente.

Novas identidades sociais e culturais

Especula-se que essa ecologia digital, essa sociedade globalizada e de fronteiras culturais pouco nítidas, essa cultura do consumo e da imagem, esse cenário social e cultural mutante tendem a produzir novas e distintas identidades sociais e culturais. As identidades sociais “anteriores” estavam determinadas pela filiação a um estado-nação e por fronteiras nacionais nítidas e rígidas (“cidadão”), pela cultura escrita, por papéis sociais fixos e estáveis, por relações sociais baseadas na autoridade e na hierarquia, por identificações sexuais e culturais bem “definidas” e “determinadas”.

Os “novos” sujeitos da sociedade revolucionada pelas novas tecnologias e pelo novo cenário cultural tendem a se identificar menos com um país específico e mais com seus semelhantes transnacionais, menos com a participação numa esfera política abstrata e mais com as experiências culturais e sociais cotidianas. As novas identidades sociais são plasmadas mais pelas novas tecnologias da comunicação e da informação (televisão, vídeo game, computador, correio eletrônico) do que pelos meios tradicionais de uma sociedade baseada na cultura escrita (livros, jornais, revistas, correio convencional). O contato precoce com as “realidades” de um mundo complexo e múltiplo tende a provocar um amadurecimento também precoce e a diluir as fronteiras entre posições de autoridade. A emergência das reivindicações de grupos marginalizados e subjugados coloca no centro da política de identidade, por outro lado, além da classe, uma multiplicidade de outras fontes de identificação: sexualidade, gênero, etnia... À nova ecologia social e cultural corresponderia, enfim, uma nova identidade social e cultural: fragmentada, fluida, descentrada.

À essa “explosão” de novas identidades corresponde uma nova forma de conceber e compreender o próprio processo de formação de identidades culturais e sociais. A identidade não é mais vista como transparente, auto-referenciada, como um resultado final, acabado. Como diz Stuart Hall (1994, p. 222), deve-se pensar, agora, na identidade como uma “produção, que não está nunca completa, que está sempre em processo, e é sempre constituída no interior, e não fora, da representação”. Esse processo de formação da identidade está sempre referido a um “outro”. Sou o que o outro não é; não sou o que o outro é. Identidade e alteridade são, assim, processos inseparáveis.

As relações de alteridade são, por sua vez, fundamentalmente, relações de poder. A diferença cultural não é estabelecida de forma isolada e independente. Ela depende de processos de exclusão, de vigilância de fronteiras, de estratégias de divisão. A diferença nunca é apenas e puramente diferença, mas também e fundamentalmente hierarquia, valoração e categorização. Por outro lado, essa hierarquização – que permite afirmar o que é “superior” e o que é “inferior” – é estabelecida a partir de posições de poder. As relações de diferença cultural não são, nunca, simétricas. As relações de diferença são, desde o início, relações de poder, construídas, como diz Hall, no interior de processos de representação. A identidade, mais do que uma essência, é uma relação e um posicionamento. A sociedade não está, assim, formada simplesmente da soma de identidades culturais que pré-existam às relações de poder que as constituem. Nessa perspectiva, pois, a identidade não está constituída em torno de um núcleo de autenticidade, de uma experiência cultural primordial, que definiriam as diferentes culturas. A própria diferença é sempre o resultado – nunca definitivo – de um processo de construção. Por isso, essa concepção de identidade é fundamentalmente histórica – nós somos o que nos tornamos, o que significa que podemos também nos tornar, agora e no futuro, outra coisa. A identidade cultural tem uma história, não é algo que simplesmente, naturalmente, exista.

A questão da identidade social adquire importância crescente precisamente por causa da emergência e visibilidade dos diferentes grupos e movimentos que reivindicam voz e participação no jogo da política de identidade. A política da identidade está no centro das disputas por representação e por distribuição de recursos materiais e simbólicos. Não é preciso dizer que a educação institucionalizada e o currículo – oficial ou não – estão, por sua vez, no centro do processo de formação de identidade. Como se verão afetados pelos conflitos e pelas configurações das novas políticas de identidade? Qual será o seu papel num cenário identitário transformado?

O impacto da revolução cultural sobre a escola, o trabalho docente e o currículo

Parece evidente que, dentre as transformações descritas, aquela que mais provavelmente afetará o modelo atual de escolarização (público, universal, laico...) e, portanto, a própria natureza da formação docente, é a contida nas reformas neoliberais. A reforma educacional neoliberal altera radicalmente o vínculo apenas indireto que a educação mantém com a economia, tornando-a *diretamente* dependente de uma lógica puramente econômica. Esse rompimento da autonomia relativa da educação frente à economia tem implicações de diversas ordens.

Pode-se esperar, em primeiro lugar, uma intervenção dos governos neoliberais para alterar diretamente os esquemas de formação docente, instituindo mecanismos de *treinamento* docente mais independentes das universidades e mais voltados para as necessidades técnicas e ideológicas do novo modelo de organização social e educacional. É de se prever que, sob essa orientação, os currículos e as abordagens desses esquemas de treinamento sejam predominantemente técnicos, gerenciais, práticos e pragmáticos, reproduzindo as preocupações com eficácia e produtividade que vêm sendo aplicadas às escolas primárias e secundárias, com o conseqüente deslocamento não apenas de campos e abordagens de inclinação mais política, social e cultural, mas também de áreas de formação que, embora não diretamente opostas às orientações pragmáticas, possam ser vistas como irrelevantes.

Paralelamente, à medida que se implantam esquemas de mercado nas escolas de primeiro e segundo grau, pode-se esperar também uma demanda “espontânea” por esquemas de formação que ajudem os docentes a satisfazer as exigências não apenas das novas “habilidades” técnicas e gerenciais exigidas para fazer frente às urgências cotidianas, mas também para poder avançar na carreira e se candidatar aos prêmios de produtividade que vêm sendo instituídos. Abordagens mais teóricas, mais abstratas, para não falar das mais políticas, que, sob condições normais, já são pouco populares, tenderão a ser ainda menos solicitadas. As alterações no processo de trabalho docente certamente pressionarão por alterações nos esquemas de formação docente. A natureza da formação docente se verá, assim, transformada, sob o peso de pressões vindas tanto de “cima” quanto de “baixo”. Obviamente, essas mudanças não se fazem sem negociação, adaptação, resistência e acomodação. Mas, mesmo resistidas e contestadas, é certo que elas estão

deixando, e continuarão deixando, marcas profundas no processo de trabalho e na formação docentes.

Mais difíceis de se prever são as conseqüências das outras transformações, sobretudo as de ordem mais cultural, sobre o processo de trabalho e a formação docentes. Há uma distância cada vez maior entre a cultura e o conhecimento da escola e da sala de aula e a cultura e o conhecimento da mídia, dos movimentos sociais, das novas tecnologias e das revoluções teóricas e epistemológicas das ciências e da teorização social. Face a esse crescente divórcio entre a cultura da vida cotidiana e a cultura escolar, crianças e jovens, de um lado, e professores/as, de outro, tendem a se confrontar, no cotidiano das salas de aula, cada vez mais, como alienígenas (Green & Bigum, 1995).

Minha previsão é de que os efeitos das atuais revoluções culturais e epistemológicas tenderão a ampliar as presentes divisões educacionais. Não me parece que haja qualquer indício de que as escolas serão deslocadas, a curto e médio prazo, por alguma instituição socializadora de outra natureza. Apesar da desvalorização de seus títulos, ela continua firmemente estabelecida como o mecanismo mais imediato de certificação e credenciamento para um mercado de trabalho cada vez mais restrito e polarizado.

Ao mesmo tempo, as escolas não estão colocadas de forma uniforme e homogênea diante das novas tendências tecnológicas, sociais e culturais. Antigas estratificações educacionais são substituídas por novas, à medida que mudam as bases e os conteúdos do que conta como capital cultural. Pode-se esperar que os efeitos das importantes mudanças sociais e culturais sobre a educação institucionalizada se distribuam ao longo de divisões definidas por classe, gênero, raça. De um lado, instituições educacionais – privadas ou “públicas” convertidas ao mercado – equipadas com a melhor tecnologia e capazes de se alinharem com as exigências de um mercado de trabalho altamente competitivo e com um capital cultural “atualizado”. De outro, escolas “públicas” dotadas de equipamentos desatualizados ou simplesmente desequipadas, desenvolvendo um currículo organizado em torno de umas poucas e estreitas habilidades diretamente vinculadas às necessidades do pólo inferior da divisão do trabalho. Essa divisão certamente não é nova – foi para descrevê-la e explicá-la que se desenvolveu uma sociologia crítica da educação. Entretanto, dada a velocidade e a extensão das transformações tecnológicas, sociais e culturais, juntamente com a disposição do estado de diminuir os gastos com a educação da maioria, pode-se prever um aprofundamento dessa estratificação.

É verdade que a escola, está, em geral, em descompasso com várias das transformações aqui descritas. É também verdade que é generalizada a alienação da juventude em relação à educação institucionalizada. A tendência, entretanto, é que a juventude dos grupos subordinados seja a mais atingida. De um lado, há a perspectiva de um futuro sem trabalho ou de um trabalho mal remunerado e sem significado. De outro, uma escola e um currículo sem qualquer conexão com sua vida cotidiana num mundo social cada vez mais complexo e incerto. Em suma, o conservadorismo e a inércia são também seletivos.

Os/as educadores/as parecem mal equipados para lidar com essas novas configurações do cultural. Os/as pensadores/as educacionais têm dedicado muito pouco tempo a essa importante questão. A escola, por outro lado, parece não apenas habitada por seres que se confrontam como numa relação entre alienígenas, mas parece, ela própria, uma nave alienígena e anacrônica plantada na paisagem futurística e ficcional de um outro planeta. O que aí se passa tende a se movimentar em paralelo com aquilo que se passa no restante da paisagem cultural, não havendo jamais a possibilidade de qualquer encontro.

Como sabemos, o currículo é o espaço onde se corporificam formas de conhecimento e de saber. O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. Como tal, o descaso pelas radicais transformações efetuadas na produção de subjetividades pela nova ecologia digital e por outras importantes mudanças econômicas, sociais e culturais demonstrado pela escola e pelos/as educadores/as profissionais significa deixar de fora desse espaço formas importantes de conhecimento e de saber que, no entanto, à contra-corrente da escola, estão, na realidade, moldando e formando novas formas de existência e sociabilidade. O que precisamos é de formas criativas, abertas e renovadas de pensar e desenvolver currículos que levem em conta esses novos mapas e configurações sociais. Da mesma forma, precisamos inventar e reinventar modos de formação docente que preparem professores e professoras para lidar com todas essas transformações.

Assim, se vemos o currículo como o ponto onde se produzem, de forma positiva, capacidades e habilidades determinadas, ele deve constituir uma frente privilegiada de luta de qualquer estratégia de intervenção cultural do processo de transformação. E esse processo de transformação não tem

como referência qualquer utopia distante, qualquer destino histórico abstrato e longínquo, mas as relações de poder e subjugação inscritas na vida cotidiana. Os processos a que se referem a crítica cultural pós-colonialista, as teorizações feministas, a política de identidade cultural e as novas compreensões sobre o papel da mídia e da cultura popular estão no centro de nossas vidas cotidianas. Existem oportunidades de iniciar estratégias de descolonização do currículo nos esperando em momentos e locais muito “modestos”, prosaicos e cotidianos. É nesses interstícios do cotidiano que podemos inserir outros significados e representações.

Uma estratégia para um currículo crítico deveria se centrar nas questões e nos problemas de nosso tempo: AIDS, pobreza, alienação e drogas, machismo e violência, ódio e racismo, homofobia e sexismo, ganância e destruição ambiental, exclusão e repressão. Um currículo crítico não pode passar ao largo das preocupações e vivências centrais das crianças e jovens deste tempo. Descolonizar o currículo é também torná-lo relevante para a vida social dessa conturbada época. Avaliar a medida na qual o currículo está envolvido com essas questões pode ser um bom teste de um currículo crítico e descolonizado.

Nossa luta é por uma educação e por um currículo voltados para a abertura e a dissidência, para a transgressão e a subversão, para a disseminação e a pluralidade, para a desestabilização e a interrupção, para o movimento e a mudança e não para uma educação e um currículo centrados no fechamento e no conformismo, na sujeição e na submissão, no ódio e na separação, na fixação e estabilização, no imobilismo e na permanência. Em suma, para uma educação e um currículo que multipliquem os significados, em vez de se fechar nos significados recebidos e dominantes, uma educação para a insurreição e para a transgressão de fronteiras. Como disse a educadora norte-americana Maxine Greene, a “educação, como a democracia, está sempre por ser feita, está sempre incompleta, sempre baseada em possibilidades...”. São essas possibilidades que temos que explorar e construir, são essas possibilidades que temos que considerar em qualquer projeto de “reforma” do processo de formação docente.

Referências Bibliográficas

- BALL, Stephen J. **Education reform. A critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.
- GREEN, Bill & BIGUM, Chris. "Alienígenas na sala de aula". In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, S. "**Cultural identity and diaspora**". In: P. Williams & L. Chrisman (Orgs.). *Colonial and post-colonial theory: a reader.* Londres, Harvester & Wheatsheaf, 1994: 392-401.
- SANTOS, Boaventura de Souza. "Para uma pedagogia do conflito". In: Luiz Heron da Silva; José Clóvis de Azevedo & Edmilson Santos dos Santos (orgs.). **Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.
- WILLIS, Paul. "**The metamorphoses of cultural commodities**". (Mimeo, sem data).