

Revisitando Cohen e Barnes em “Pedagogia e política”

Elba Siqueira de Sá Barretto

Fundação Carlos Chagas e
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo
(São Paulo, SP, Brasil)

COHEN, David; BARNES, Carol. Pedagogy and policy. In: COHEN, D.; McLAUGHLIN, M. W.; TALBERT, J. E. (Ed.) **Teaching for understanding: challenges for policy and practice**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993. p. 207-239.

Os formuladores das políticas educacionais usualmente não costumam atinar com as aprendizagens que elas requerem dos responsáveis pela sua execução. Mesmo as políticas mais elementares demandam consideráveis aprendizagens daqueles que as porão em prática, do que decorre que políticas que propõem mudanças profundas certamente demandam grande esforço educativo. Esse é o argumento que desenvolvem David Cohen e Carol Barnes no trabalho indicado, ao analisar as reformas educacionais do período pós-guerra aos anos 1980 nos Estados Unidos. Trata-se de um texto de 1993, decorridos, portanto, mais de 20 anos da sua publicação, mas que, a nosso ver, merece ser revisitado, não apenas porque faz uma boa síntese das políticas educativas nesse país no intervalo de tempo considerado, mas pela oportunidade das reflexões que traz, particularmente quando se tem em conta o contexto brasileiro atual e a natureza das reformas da educação básica em curso.

Em tempos em que:

– diante dos persistentes resultados insatisfatórios do aproveitamento das crianças do ensino básico nas avaliações padronizadas, observa-se, entre nós, ao longo deste século, a institucionalização de amplos programas de formação continuada de docentes, especialmente daqueles voltados

para o ensino da leitura, escrita e alfabetização matemática no início da escolarização;

– as políticas de atenção à diversidade, com foco nas minorias discriminadas na sociedade, convivem com a corrida das escolas estaduais, municipais e privadas para a obtenção de melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), entendidos como indicadores da melhoria da qualidade do ensino;

– as avaliações de sistema passam a ter forte impacto sobre os progressos da escola, de seus profissionais e dos estudantes, e os processos de regulação das políticas têm estreitado a articulação entre a formulação dos currículos, o detalhamento das orientações de apoio pedagógico às escolas, e as aferições externas dos resultados de aprendizagem dos alunos;

acreditamos que vale a pena nos debruçar – com os autores americanos –, sobre a análise das justificativas e implicações das políticas de currículo nos Estados Unidos, em vista das similaridades que podem ser encontradas entre elas e o quadro atual das reformas brasileiras.

Considerando a dificuldade de acesso da maioria dos estudantes universitários ao texto original no Brasil, decidimos fazer uma transcrição livre e sintética das principais ideias dos autores, acrescida, por vezes, de esclarecimentos complementares. Vamos, então, às proposições centrais do texto.

A REFORMA DO CURRÍCULO DO FINAL DOS ANOS 1950

No período da guerra fria e da corrida espacial que se sucedeu à Segunda Guerra Mundial, em que a própria educação americana foi posta em causa, teve início uma reforma do ensino com profundas ambições de mudança da educação básica e claras pretensões do ponto de vista intelectual.

Reformadores e pesquisadores renomados das universidades passaram a conceber os problemas da educação principalmente em termos de currículo. A educação americana longe estava de se distinguir pelo seu nível de excelência ou bom preparo dos professores. Esses autores acreditavam que as escolas tinham um currículo ultrapassado e propunham substituí-lo por versões radicalmente novas dos conteúdos escolares. Apesar disso, a formação dos professores não foi priorizada em sua proposta.

Zacharias, líder da reforma, era físico famoso do Massachusetts Institute of Technology (MIT). Ele associava a educação à realização de alta performance. As ideias seriam os principais instrumentos de mudança. Jerome Bruner, outro de seus idealizadores, tornou-se um proeminente reformador de currículo. Ele e outros concebiam a educação como um processo que exigia julgamento, reflexão e tomada de decisões, e queriam que a escola encorajasse a independência intelectual dos alunos. Os reformadores atuaram nos anos iniciais da “revolução cognitiva”, em que os psicólogos começavam a retratar a aprendizagem como um processo de atribuição ativa de sentidos e a rejeitar as versões passadas de aprendizagem por absorção passiva. Trabalharam muito para produzir materiais atraentes, capazes de levar os alunos a aprender, independentemente do que os professores soubessem. Estavam convencidos de que os alunos podiam ser aprendizes autônomos.

Muitos reformadores eram cientistas envolvidos com as grandes invenções do século XX. Acreditavam que os alunos aprenderiam ciência fazendo ciência, ou seja, fazendo o que fazem os cientistas: descobrindo ideias, investigando questões cruciais, utilizando métodos genuínos de pesquisa científica e não aprendendo quantidades de fatos mortos ou de fórmulas vazias. Para eles alunos de todas as idades poderiam “fazer” ciência, desde que os temas e os materiais lhes fossem apresentados de maneira adequada e comprometida. Investiram grande energia, recursos e inventividade concebendo materiais inovadores, especialmente investigações independentes, projetos ousados que demandavam a participação ativa dos alunos e filmes. Presumiam que os alunos aprenderiam muito por si mesmos à medida que descobrissem ideias, fizessem matemática, mergulhassem nas ciências.

Mas esses autores sabiam pouco sobre as escolas e seus professores e imaginavam que os docentes conhecessem mais ciência do que de fato conheciam. Não tinham ideia de como os professores podiam entender e usar os novos materiais.

Na prática, poucos professores deram aos alunos a oportunidade de vivenciar o currículo de forma independente. Poucos estavam familiarizados com os novos conteúdos e muitos deles achavam que seria irresponsável deixar os estudantes aprenderem sem, ou com muito pouca orientação. Então os docentes usavam os materiais do modo que fazia sentido para eles. Como poucos estavam inteirados das novas descobertas científicas, seu uso do currículo era guiado pelo conhecimento e pela pedagogia que conheciam, justamente aquela que os reformadores queriam superar. Também se

deixavam conduzir pelas lutas da própria categoria com problemas que os reformadores ignoravam, como o manejo de classe e as políticas locais.

Os reformadores superestimaram o poder independente dos materiais e subestimaram a influência docente na sua utilização. O governo federal criou algumas oportunidades de formação para atrair docentes talentosos para o ensino. Entretanto, apenas uma fração pequena de professores foi atingida. Certamente houve professores que aprenderam com a reforma, mas como lhes faltou apoio efetivo, a aprendizagem foi insuficiente, fragmentada e efêmera.

EDUCAÇÃO PARA OS DESPRIVILEGIADOS

O movimento dos direitos civis rapidamente mudou as prioridades das políticas educativas. Em 1965 foi promulgada a Lei do Ensino Primário e Secundário [Elementary and Secondary Education Act - Esea], com uma série de dispositivos de combate às desigualdades educacionais.

Entre eles estavam Head Start, um programa de educação infantil anterior à pré-escola, e Title I [Título I], que provê assistência financeira a agências educativas locais e escolas com grande número ou alta porcentagem de crianças de famílias de baixa renda, visando a assegurar que todas as crianças atinjam os padrões de desempenho estabelecidos pelos estados. Os recursos federais são alocados de acordo com critérios baseados nas estimativas de pobreza do censo e do custo da educação em cada estado, e destinados a oferecer apoio acadêmico adicional e oportunidades de aprendizagem para que crianças dos grupos desprivilegiados atinjam os objetivos do currículo e alcancem os padrões acadêmicos estaduais nas matérias básicas. Esses recursos subsidiam, por exemplo, instrução complementar em leitura, escrita e matemática, atividades após as aulas e programas de férias para ampliar e reforçar o currículo regular da escola¹.

O problema da educação passou a ser visto, segundo Cohen e Barnes, como de insuficiência de recursos, incentivos incorretos e comportamento inadequado dos docentes. O Head Start e os programas compensatórios de leitura, escrita e matemática do Title I se propunham a melhorar a qualidade do ensino, mas sua tarefa não foi formulada em termos de currículo. Dinheiro e materiais constituíam um tipo de recurso; conhecimento e atitudes dos docentes, outro tipo. Muitos ainda acreditavam que outro problema era a falta de recompensa aos docentes que trabalhavam bem e a falta de punição aos que trabalhavam mal.

¹ Consulte-se, a propósito, <<http://www2.ed.gov/print/programs/titleiparta/index.html>>. Acesso em: 11 set. 2015.

As principais ações eram: dirigir recursos adicionais à educação dos mais pobres, oferecer orientação para utilizá-los e mobilizar incentivos para os educadores fazerem um bom trabalho.

Os reformadores supunham que os tradicionais instrumentos de política, como regulação e alocação de recursos, mudariam o comportamento profissional e, assim, melhorariam a educação. De início, a alocação de recursos foi o instrumento principal. O Head Start promoveu a alimentação das crianças das famílias pobres, encaminhou e tratou de seus problemas de saúde e ofereceu uma série de atividades educativas. Os programas do Title I ofereceram subsídios a estados e distritos educacionais para que as escolas matriculassem muitas crianças pobres. Os recursos financeiros permitiriam às escolas incrementar a educação contratando mais professores, distribuindo mais materiais e assistência educacional em escolas com organização precária, classes superlotadas e desprovidas de docentes e de recursos pedagógicos.

Mas essas medidas criaram novas demandas educacionais, sobretudo porque os programas eram novos. Nada semelhante tinha sido feito antes nessa escala. Educadores e administradores tinham de aprender muito, uma vez postos em prática o programa nacional e os milhares de projetos locais. Alguma ajuda local foi oferecida pela esfera federal, mas não muita. Iniciar um novo programa nacional com número reduzido de funcionários na esfera central determinou que a atenção dos gestores se dirigisse especialmente para as medidas mais elementares: as que envolviam a liberação de recursos.

Outra demanda para uma política que se propunha a contemplar todos os grupos da população vinha do fato de que poucos profissionais envolvidos sabiam como incrementar a educação para os desprivilegiados. Inicialmente isso não figurou como problema, pois se supunha que com mais professores e materiais as crianças aprenderiam melhor. Por isso os reformadores propuseram apenas pequenas mudanças educacionais. Eles podiam ignorar a proposta educacional do Head Start e dos programas compensatórios do ensino primário na medida em que pressupunham que a aprendizagem na sala de aula melhoraria, pois os materiais e outros recursos eram potencialmente poderosos para promover a aprendizagem, independentemente do seu desenho instrucional. Eles não demandariam formação extra daqueles que os poriam em prática.

Esse pressuposto foi logo questionado. No final dos anos 1960 pesquisadores começaram a constatar que os alunos dos programas compensatórios do

primário e do Head Start não aprendiam mais do que os alunos não submetidos a esses programas, de equivalente origem social. Estudos se multiplicaram constatando o insucesso dos programas.

Uma resposta aos questionamentos foi a de que mais recursos funcionariam melhor se fossem mais bem focalizados. A regulação começou a ter um papel mais amplo entre os administradores, buscando o uso de recursos de modo mais produtivo.

1ª Regulação: Focalização dos recursos. Era importante certificar-se de que os recursos financeiros estavam concentrados e não dispersos. O Title I usou a regulação, sobretudo, para exigir que as escolas locais utilizassem os recursos federais para enriquecer o ensino, adicionando-os aos financiamentos locais e estaduais e não os substituindo pelos federais, ou para adquirir equipamentos não educacionais.

2ª Regulação: Uso de incentivos. O Title I começou a pressionar os estados e distritos a levarem em conta os resultados de aprendizagem, o que, frequentemente, queria dizer resultados em testes. Houve forte recomendação para o uso de testes padronizados de avaliação do rendimento dos alunos e da avaliação obrigatória dos efeitos dos projetos nos resultados dos testes. O governo federal apostava que o fato de tornar públicos esses resultados ofereceria evidências válidas sobre o sucesso ou fracasso dos projetos e indicaria se professores e administradores precisariam empenhar-se mais. Supunha também que essas evidências dariam aos pais e outros atores sociais elementos para reivindicar a melhoria dos resultados onde necessário, bem como pressionariam os docentes e diretores para buscar melhores desempenhos. Aumentou a pressão federal para o uso de testes com vistas a incrementar a melhoria do rendimento dos alunos.

As regulações tiveram efeito educativo. Estados e distritos aprenderam a remanejar alunos, especialmente mudando estudantes das classes regulares para classes exclusivas. Também aprenderam a usar testes padronizados para aferir resultados de aprendizagem e a avaliar projetos nos termos demandados pelo governo federal.

Pergunta-se, então: as regulações melhoraram as aprendizagens dos alunos?

As evidências são mistas. Quanto à reordenação das turmas, parece que não. Estudos sobre vários projetos mostraram que o formato das turmas não estava relacionado à melhoria da aprendizagem. A separação das turmas não aumentou nem impediu a aprendizagem. Mas a diferença apareceu na proposta

educacional dos projetos. Aqueles que melhoraram o desempenho acima do esperado foram os que focalizaram a atenção na instrução acadêmica, com turmas de atendimento exclusivo ou não. Entretanto, esse resultado era embaraçoso, pois significava que tais programas não faziam diferença, a menos que se ativessem fortemente ao currículo. E dirigir a regulação federal para o currículo seria muito difícil para administradores e formuladores da política. Existiam restrições de longa data sobre currículos nacionais. E restrições à parte, haveria muitos problemas de desenho e implementação se administradores tentassem propor um foco curricular unificado em um amplo programa nacional, pois isso requereria enorme vontade política e extraordinária capacidade de coordenação intergovernamental. Não menos difícil seria proporcionar formação adequada aos implementadores do currículo, considerando que o governo central não dispunha de pessoal para tanto.

BACK TO BASICS [DE VOLTA AO BÁSICO]

O problema foi parcialmente equacionado no âmbito dos formuladores de políticas pelo Movimento Back to Basics dos anos 1970 e início dos 1980. Tratava-se de ampla tendência educacional, que envolvia numerosas políticas dos estados e distritos, alimentada pelo sentimento comum de que as escolas americanas estavam em crise. O divulgado declínio dos resultados no exame padronizado de admissão ao ensino superior (SAT)² era preocupante. A defasagem de desempenho das crianças pobres era, por sua vez, motivo de frustração. Outro sentimento que perpassava a opinião de muitos era o de que as escolas não eram responsabilizadas; os educadores não teriam feito jus à confiança pública neles depositada, falhando na promoção das melhorias esperadas. Ainda outros argumentos evocavam o aparente colapso dos padrões de ensino, o aumento da “permissividade” nos anos 1960 e a perda de respeito pela autoridade dos adultos na escola.

O Back to Basics catalisava um conjunto de descontentamentos e uma impressão compartilhada, mas não tinha uma abordagem claramente definida para remediá-los. O movimento rapidamente captou uma determinada visão da História e um sentimento público, mas não concentrou o foco em uma intervenção única, como a reforma do currículo ou a revisão da alocação de recursos. Os reformadores recorreram a diferentes instrumentos de política.

² SAT [Subject Tests] - Praticamente toda universidade ou faculdade dos Estados Unidos exige um exame padronizado como parte do processo de admissão. Versão americana do Enem. Ver: <<http://studyusa.com/pt/a/152>>. Acesso em: 23 set. 2015.

Um instrumento favorito foi a regulação.

1º- Elevar as exigências para a conclusão do ensino médio. No início dos anos 1980 a legislação de muitos estados e agências executivas acrescentou novas exigências aos cursos do ensino médio, pressupondo quiçá que os estudantes as incorporariam ao que estavam aprendendo.

2º- Introduzir testes de competência mínima. Entre metade dos anos de 1970 e 1980 muitos estados e distritos os adotaram para aumentar o processo de responsabilização das escolas. Eles eram pressionados a especificar as expectativas de aprendizagem, a mensurá-las em testes e a tornar públicos os seus resultados. Os testes eram exigidos para a conclusão do ensino médio, para a promoção nas séries, ou para ambos. Supunha-se que isso criaria incentivos aos professores para ensinar com mais efetividade e aos alunos para estudar mais.

Tais testes estavam longe da perfeição. Muitos eram produzidos rapidamente, sob pressão política, e mesmo quando adaptados de instrumentos padronizados, eram voltados a outros propósitos. Acreditava-se, no entanto, que eles dirigiriam a atenção de professores e alunos para as exigências fundamentais do currículo e os encorajariam a levar os estudos mais a sério.

3º- Alinhar testes e currículos. Entre meados de 1970 e 1980 numerosos distritos adotaram currículos com “capacidades básicas” ou “capacidades essenciais”. Localidades com grandes contingentes de alunos de grupos “minoritários” (com desvantagens sociais) e de crianças pobres apresentavam maior probabilidade de adotar esse formato. Muitas dessas localidades também adotaram testes referenciados a esses currículos e medidas de alinhamento do ensino-aprendizagem referenciadas a esses testes e currículos. Alguns ofereceram formação aos professores sobre ensino “efetivo”. Outros monitoraram o desempenho dos alunos nos testes e encorajaram os docentes a ensinar novamente os materiais sobre os quais havia resultados insatisfatórios. Houve aqueles que publicaram resultados dos testes por escola, e os que instruíram os diretores para se tornarem “líderes instrucionais”, o que implicava planejar metas comuns para a escola e aprender como avaliar os docentes quanto ao sucesso no ensino efetivo, na cobertura do currículo, ou em ambos.

As escolas efetivas

Ideias também constituíram um instrumento importante das políticas.

Em meados dos anos 1970 surgiram noções sobre como professores e administradores poderiam criar as “escolas efetivas”; como poderiam tornar o ensino e as escolas mais responsáveis pelos seus resultados; e como se poderia ensinar e avaliar o ensino controlando as ações que deveriam ser desenvolvidas pelas escolas.

Eram tentativas de resposta ao desalento provocado pelo Relatório Coleman (1966), que demonstrava o peso dos determinantes sociais e familiares nos resultados escolares; ao desapontamento com o insucesso dos esforços para melhorar a educação para os desprivilegiados, com os relatórios que afirmavam que “a escola não faz diferença”. Esforços foram feitos para inventar esquemas que dessem corpo ao sentimento crescente de que “as escolas fazem diferença”, a despeito dos relatórios em contrário. Pesquisadores e educadores anunciam que estavam descobrindo elementos do bom ensino e da gestão institucional e seus relatórios rapidamente se tornaram um currículo para a reforma da escola.

Um elemento comum entre eles é a concepção de ensino.

Professores efetivos estabelecem os objetivos de cada aula em termos do que os alunos podem facilmente entender. Eles apresentam os materiais de cada aula claramente. Uma vez que os alunos absorvem o material, os professores controlam a compreensão da matéria que eles têm avaliando o seu desempenho, e reapresentam e ensinam de novo o material que não foi aprendido. O ensino efetivo é didático e fortemente formatado. Tem objetivos claros, métodos fortemente atrelados aos objetivos e sistemas fechados de monitoramento e avaliação. A ordenação racional passo a passo e o empenho em direcionar a instrução são cruciais para a abordagem. A improvisação sobre temas mais amplos e instrução indireta não contam.

O conhecimento é entendido como capacidades-e-fatos. Professores efetivos focalizam em capacidades predefinidas que os alunos devem adquirir. Eles pensam em termos das capacidades que podem ser avaliadas por meio de testes padronizados. O conhecimento é apresentado em porções manejáveis, em vez de tratar de temas amplos e vagos. Professores efetivos também assumem o seu papel central no ensino, apresentando, regulando, monitorando e avaliando a instrução nas suas classes. Eles concordam com os colegas da escola sobre os objetivos do ensino e trabalham de modo a permitir a prestação de contas (*accountability*) aos pais e altas autoridades.

As reformas anteriores ofereceram pouca ou nenhuma orientação aos docentes. Esta possui um currículo de caráter prático, apresentado de maneira que pareça aplicável nas escolas. Outra característica é a sua ampla cobertura, atingida em pequeno espaço de tempo. Os reformadores difundiram as ideias por meio de diferentes veículos: pela administração dos estados e distritos, pelas associações docentes, universidades, agências comerciais, firmas de consultoria.

As ideias se tornaram muito populares na formação continuada de professores e administradores, bem como na formação inicial. Educadores abraçaram as ideias em parte porque elas ofereciam um claro foco para a gestão e para o trabalho em sala de aula. Elas foram ainda adotadas pelos programas compensatórios. Também lograram ser amplamente difundidas porque não demandavam formação em profundidade. A reforma foi veiculada em formatos enxutos de como fazer, transmitidos em períodos curtos, durante encontros após o término das aulas, à noite ou nos fins de semana. A pedagogia para os que a poriam em prática se assemelhava às propostas dirigidas aos alunos da escola básica. A instrução era didática e centrada nos docentes. Muitas vezes já modelava o ensino que os professores deveriam adotar nas suas próprias salas de aula. As lições eram apresentadas em passos fáceis e esquemáticos.

Além disso, o programa tinha uma mensagem que poderia ser apropriada de diferentes maneiras. Gestores podiam aprender como ensinar professores a ser efetivos; alguns professores, a como ensinar os colegas; diretores podiam aprender como avaliar o desempenho das turmas usando listas de controle dos métodos efetivos de ensino.

DISCUTINDO RESULTADOS

Não há evidências do que, de fato, os professores aprenderam, da extensão em que as ideias foram incorporadas às práticas. Mas há alguns indícios gerais de aquisição de conhecimentos e de maior incorporação dos segmentos minoritários: menor disparidade entre brancos e negros entre 1971 e 1988. Diferenças entre brancos e negros no National Assessment of Educational Progress (Naep)³ foram reduzidas à metade para os alunos de 13 anos em 1988, e a para os de 9 anos em 1988. Contudo, os aumentos significativos de aproveitamento para os negros e hispânicos ocorreram nas habilidades básicas, não na aquisição de altas habilidades e capacidades.

³ Naep – Avaliação Nacional do Progresso dos Alunos, equivalente ao Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) no Brasil.

Esses dados encontram também apoio em estudos empíricos, os quais mostram que muitos professores adotaram pelo menos parte do currículo do Back to Basics, o que coaduna com a concepção da reforma, pensada e promulgada claramente com o propósito de aplicabilidade.

Mas as evidências são equívocas. As políticas sociais tiveram importante papel nos ganhos observados no Naep. Um deles foi a maior atenção conferida do ponto de vista educacional aos jovens negros e hispânicos, que eram crianças entre 1971 e 1988. Outro, a redução da pobreza, a melhoria das condições de moradia e de seguridade social. Provavelmente esses aspectos contribuíram para a melhoria do aproveitamento; constituem elementos do background familiar com forte incidência no rendimento escolar.

Muitas das evidências sobre os resultados dos negros no Back to Basics são passíveis de questionamento. Alguns poucos estudos mostram bons resultados, em pequena escala, com controle de intervenções na instrução direta. Mas há dados segundo os quais, em distritos em que as intervenções foram menos controladas, os professores voltaram às práticas anteriores e o aproveitamento dos alunos caiu, uma vez terminada a intervenção. Também há dúvidas sobre a qualidade de dados de relatórios de escolas efetivas e sobre a persistência dos ganhos quando se comparam escolas comuns e efetivas.

As mais importantes evidências do efeito de larga escala dos esforços regulatórios dos anos 1970 e 1980 são mistas. Os estudos mais significativos sobre as exigências para o acesso ao curso superior concluem que a oferta do ensino médio mudou e que parece ter havido um efeito modesto no aproveitamento dos estudantes, mas não um forte efeito geral sobre o ensino ou a aprendizagem. Também não há evidência de que os professores aprenderam mais com os testes de competências mínimas. Vários pesquisadores afirmam que os docentes adotaram uma postura mecânica e simplista, que orientou o ensino para as respostas aos testes. Quando os alunos iam mal, a medida era treiná-los nos itens que eles não tinham acertado.

Pesquisas afirmam que as medidas de accountability mudaram o nível de planejamento nas escolas e as atividades dos docentes, contudo, outras constatações mostram que os professores raramente levavam em conta os resultados dos testes no ensino. Há evidências de que os testes de competência afetam o ensino, principalmente em situações em que são importantes para o progresso acadêmico dos alunos, ou para os professores ou escolas. Muitos programas de testes de competências mínimas não produzem, porém, forte

impacto nas escolas e, provavelmente, servem para incorporar crianças pobres e de minorias, uma vez que os alunos privilegiados são aprovados com pouco esforço. Assim, os professores dos grupos minoritários provavelmente aprenderam mais com o uso dos testes, o que contribuiu para os resultados do Naep.

Os dados mostram implementação parcial e inconsistente da reforma. O sucesso do movimento provavelmente se deve a uma combinação de ideias educacionais e de regulações políticas e administrativas, a amplas mudanças nas políticas sociais e aos legados das reformas prévias. Também ajudou o fato de que estados e distritos adotaram medidas regulatórias que pressionaram pela adoção das propostas do Basics, o que parece ter oferecido aos professores e gestores razões suficientes para prosseguir com essa orientação, as quais eram relevantes, sobretudo, para as escolas em locais de baixa renda.

Também contribuiu o fato de que o Title I de 1965 propiciou o estabelecimento de um sistema nacional de administração de programas em meados de 1970 e que as fortes redes de profissionais do programa, incluindo docentes, gestores e consultores, tenham começado a crescer. Com esses sistemas administrativos e profissionais instalados, o Title I pôde adotar o Back to Basics como seu currículo no âmbito nacional, dos estados e local. O currículo dessa reforma foi uma resposta conveniente aos problemas de efetividade que persistiam na sociedade americana.

CONCLUSÃO

Cohen e Barnes chegam à conclusão de que a pedagogia das reformas com vistas à formação dos seus aplicadores foi didaticamente limitada e surpreendentemente uniforme.

Os reformadores do currículo dos anos 1950 propuseram mudanças fundamentais nas escolas sem considerar que os professores deveriam reaprender as suas práticas. Pressupunham que os estudantes poderiam aprender por si mesmos se tivessem bons materiais. Os defensores do Head Start e do Title I nos anos 1960, pressionando por mudanças na educação das crianças desfavorecidas, também não prestaram atenção ao que os professores tinham de aprender, em parte porque acreditavam que as crianças aprenderiam melhor se tivessem mais professores e materiais para atendê-las. Igualmente, os formuladores do Back to Basics não se

preocuparam com a orientação didática para as políticas educativas que adotaram. Enquanto os reformadores dos anos 1950 tinham concepções complexas sobre o conhecimento que deveriam ter os docentes, estes últimos defendiam ideias relativamente simples sobre a formação dos professores. Propuseram um conjunto de mudanças nas salas de aula que ia bem com as práticas tradicionais estabelecidas, centradas no professor e orientadas para a apreensão de fatos e aquisição de capacidades. Davam ênfase ao caráter prático das ideias da reforma, e as apresentavam com formatos fáceis de ser adotados e como “pacotes” do ensino efetivo. A pedagogia da reforma se adequava à pedagogia que os reformadores propunham aos próprios professores.

Como interpretar essa pobreza e uniformidade das pedagogias nas diferentes políticas?

Uma das razões aventadas pelos autores seria o caráter descentralizado da organização política e educacional americana. São os distritos os responsáveis pela oferta da educação básica nos Estados Unidos e o controle local é uma tradição de governança das escolas, seja em estados grandes ou pequenos. O governo americano é altamente fragmentado em todos os níveis, característica que se acentua pelas dimensões continentais do país. Nessas circunstâncias, torna-se muito difícil para a esfera federal ou para os estados ir além da formulação das políticas e de anunciá-las. Muitas administrações locais não têm por tradição o cultivo de pedagogias sofisticadas, de sorte que as políticas educacionais mais amplas não têm condições de explicar, sozinhas, a pedagogia que prevaleceu nas reformas.

Outra possível explicação para a didática limitada das políticas seria a crença americana no poder da educação. Os formuladores compartilharam essa crença, o que os teria levado a evitar as considerações sobre o desenho instrucional da proposta, pois se ensino e aprendizagem eram tão fáceis de equacionar, por que despender tempo na sua formulação cuidadosa? Uma vez que não se colocava para eles o desafio de que ensinar e levar a todos os alunos a aprender é tarefa árdua, não havia por que introduzirem uma preocupação sobre a natureza do ensino como configuradora das políticas!

Uma terceira explicação teria a ver com o comportamento semelhante ao dos próprios professores. Os formuladores tinham pressupostos diferentes dos da maioria dos professores sobre as reformas. Não obstante, eles mantiveram o hábito de contar aos professores o que estes deveriam aprender, sem prestar muita atenção ao que os docentes ensinavam, já sabiam ou faziam.

Propuseram aos educadores fazer coisas muito diferentes e importantes em pouco tempo e, em cada caso, eles agiram como se sua proposta dispensasse discussões, reflexões e questionamentos. Tal como agem os professores com seus alunos, criaram poucas oportunidades para ouvir como os docentes das escolas e administradores tentavam dar sentido às novas demandas. Tampouco conceberam as reformas com a possibilidade de revê-las à luz do que aprenderam com a experiência dos professores.

Os formuladores aprenderam a consultar várias partes interessadas, mas pouco se indagaram sobre o que precisavam aprender os educadores para responder construtivamente às políticas; o que era preciso fazer para que aprendessem; como poderiam aprender melhor e como a política deveria ser redesenhada em razão dessas aprendizagens. As políticas em geral estiveram desatentas às aprendizagens, assim como estiveram os professores!

PARA FINALIZAR

Em primeiro lugar, resta-nos fazer um convite à leitura integral do livro, escrito por muitas mãos. Em segundo lugar, e quase que inevitavelmente, não resistimos ao apelo de repetir as mesmas questões feitas por Cohen e Barnes àqueles ora encarregados de propor a Base Curricular Nacional Comum para as escolas de educação básica no Brasil.

Sobre a autora:

Elba Siqueira de Sá Barretto é consultora da Fundação Carlos Chagas e professora do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ebarretto@fcc.org.br

Recebido em: maio de 2015

Aprovado em: setembro de 2015