

# PROFA: DESCONSTRUINDO O TRADICIONAL EM BUSCA DE UM CONSENSO CONSTRUTIVISTA

*PROFA: Deconstructing tradition in the search for a constructivist consensus*

GÉSSICA PRISCILA RAMOS

Universidade Federal de São Carlos/SP

*gessicaramos@ufscar.br*

DANIELE DE SOUZA FERRARONI

Universidade Estadual Paulista/SP

*daniferraroni@yahoo.com.br*

**RESUMO** Com base em análise documental, este artigo apresenta a concepção de ensino tradicional presente no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. Demonstra o modo pelo qual essa concepção foi utilizada como recurso estratégico de defesa e de indução à adoção, pelo professor, da concepção construtivista de ensino privilegiada pelo programa e pelo governo federal do período. Segundo a análise, constatou-se que o PROFA tem o objetivo de promover a ampliação da capacidade profissional do professor. No entanto, ao realizar essa tarefa, ele induz o professor à adoção de um modelo teórico-metodológico construtivista, tendo uma postura contrária ao modelo tradicional de ensino e apresentando-o de uma maneira superficial em seus documentos. Assim, o que se percebe no PROFA é a tentativa constante de deslegitimar a prática tradicional de ensino – construída por inúmeros professores ao longo de suas carreiras e de suas formações –, em favor da legitimação e da absorção mecânica e puramente passiva do modelo defendido pelo programa. Tal constatação, contudo, não pressupõe a defesa deste ou daquele modelo educacional como ideal, apenas reconhece o direito do docente de discutir e refletir sobre sua área e as diferentes correntes pedagógicas e de fazer uma opção política e pedagógica efetivamente legítima.

**Palavras-chave** PROFA; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; ENSINO TRADICIONAL; CONSTRUTIVISMO; ANOS 90.

**ABSTRACT** This article presents, based on documental analysis, the PROFA's (Literacy Teacher Formation Program of MEC/SEF) conception of traditional teaching. It demonstrates how conception was used as strategic mechanism of defense and induction of the adoption, by the teacher, of the conception of constructivist teaching, privileged by the Program and the federal government of the period. Based on the analysis, it was verified that

PROFA has the objective of promoting and amplifying the teacher's professional training. However, when accomplishing that task, it induces the teachers to adopt the theoretical-methodological constructivist "model", using a contrary posture to the teaching traditional model and superficially introducing in its documents. Thus, PROFA can be seen as an attempt to remove the legitimacy of the traditional practice of teaching – built by countless teachers along their careers and formations – in favor of the legitimation and purely mechanical and passive adoption of the model proposed by the Program. However, such a verification does not presuppose the defense of one or another educational model as ideal, it just recognizes the right the teacher has to discuss and reflect about his or her area, about the different pedagogic currents and choosing an effectively legitimate political and pedagogic option.

**Keywords** PROFA; TEACHER TRAINING; TRADITIONAL TEACHING; CONSTRUCTIVISM; YEARS OF 1990.

Por volta de meados dos anos 1990, o tema educacional recebeu grande relevo político, impulsionando no Brasil um contexto de profunda efervescência reformadora, em que a renovação da qualidade do ensino tornou-se a meta de destaque. O pressuposto era o de que os problemas do ensino brasileiro, especialmente focados no ensino fundamental, relacionavam-se diretamente com a qualidade do processo pedagógico efetivado pelo professor, acenando, portanto, para a inadiável necessidade de políticas para valorizá-lo.

Assim, a questão da formação docente ganhou papel de destaque na política educacional brasileira, e o professor passou a ser interpretado como um dos agentes centrais para o sucesso da qualidade do ensino almejada. Contudo, segundo Shiroma (2007, p. 82), apesar do protagonismo atribuído ao professor, paradoxalmente, também foram projetados nele a "responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las".

Por essa razão, conforme Shiroma (2007), a ação do governo passou a ser no sentido de envolver o professor em sua reforma educacional e "lapidar" seu consenso em torno do ideal da educação que se buscava alcançar: uma educação mais flexível, voltada para a formação de um sujeito também mais flexível e adaptável ao mundo tecnológico e informacional em constante transformação. A estratégia foi tentar convencer o professor da existência de suas lacunas formativas e localizá-las em sua herança tradicionalista e, supostamente, ultrapassada, apresentando-lhe um novo ideário educacional – o construtivista –, hipoteticamente mais coerente à sociedade atual.

Várias ações foram realizadas pelo governo com o objetivo de "re-formar" o professor, destacando-se os cursos de capacitação oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), como *TV Escola*, *PROINFO*, *PCNs em Ação*, etc. O foco aqui, todavia, será no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), oficialmente lançado pelo governo federal em 2001, tendo em vista a grande influência que exerceu na formação continuada de milhares de professores alfabetizadores, ao ter sido amplamente reproduzido por diversas secretarias estaduais e municipais de educação do país.

Diante do exposto e a partir de análise documental, este artigo busca demonstrar como a ideia de ensino tradicional apresentada pelo PROFA foi utilizada como recurso estratégi-

co de defesa da concepção construtivista privilegiada pelo programa, mediante ao objetivo político oficial de “re-formar” o docente para sua suposta adequação ao contexto histórico, político e econômico após os anos de 1990.

## O PROFA

O referido programa foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Fundamental e lançado pelo MEC em 2001, com o objetivo explícito de qualificar os professores alfabetizadores brasileiros sendo constituído por materiais diversificados, como apostilas, guias e vídeos, distribuídos pelo MEC a todas as secretarias de educação que objetivam desenvolvê-lo em seus municípios. Seu funcionamento<sup>1</sup> se dá a partir de encontros semanais, com duração média de três horas, num total de quarenta semanas, estruturadas em três módulos que versam sobre a fundamentação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita (didática da alfabetização), as situações didáticas na alfabetização e os conteúdos de língua portuguesa presentes no processo de alfabetização.

Compostas por textos literários e teóricos, bem como por atividades práticas e depoimentos das chamadas professoras “bem-sucedidas”, suas apostilas buscam, por meio de uma discussão teórica e prática sobre o trabalho do professor alfabetizador, ampliar os conhecimentos de seus cursistas sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, para o desenvolvimento daquilo que chama de “competências profissionais” necessárias aos professores<sup>2</sup> (BRASIL, 2001a). Para tanto, adota explicitamente como fundamento teórico-metodológico de sua proposta *uma* perspectiva construtivista<sup>3</sup> – ou socioconstrutivista ou, ainda, construtivista-interacionista, conforme nomeia o programa – acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Apesar dessa explícita adoção da concepção construtivista como referencial teórico da proposta, em inúmeras páginas de suas apostilas também é clara a edificação e disseminação de uma concepção precisa sobre o modelo de ensino tradicional.

---

<sup>1</sup> De acordo com seu Documento de Apresentação, com uma carga horária total de 160 horas, o PROFA está estruturado de forma que 75% dele se destinam à formação em grupo e 25% à formação individual, esta chamada pelo documento de “trabalho pessoal” (BRASIL, 2001b).

<sup>2</sup> Segundo o PROFA (2001a), são competências necessárias ao professor alfabetizador: encarar o aluno enquanto pessoa que precisa obter sucesso em suas aprendizagens; compreender que todos têm capacidade de aprender e, portanto, o trabalho de alfabetização desenvolvido por ele deve levar em conta as diferentes necessidades de aprendizagem trazidas pelos seus alunos; reconhecer-se como uma importante referência para o aluno enquanto leitor e usuário da escrita; planejar as atividades de leitura e de escrita tendo em vista os conhecimentos que detém acerca dos processos de aprendizagem; elaborar atividades ditas “desafiadoras” e que considerem o nível de conhecimento dos alunos; agrupar os alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais; observar e registrar o desempenho dos alunos durante as atividades propostas, bem como sua evolução, o planejamento e a documentação dos trabalhos realizados; e, por fim, responsabilizar-se pelos resultados obtidos no que se refere à aprendizagem deles.

<sup>3</sup> Diz-se “*uma* perspectiva construtivista”, pois, segundo Rossler (2006), essa concepção envolve atualmente uma grande quantidade de definições e teorias, inclusive conflitantes entre si. Tal fato, entretanto, não será foco deste artigo.

## O PROFA E O MODELO DE ENSINO TRADICIONAL

Antes de se adentrar na concepção de ensino tradicional presente no PROFA, valem ser destacados alguns aspectos centrais sobre tal modelo educacional, fundamentalmente no tocante à sua historicidade e base teórica.

Assim, um estudo mais detido sobre o ensino tradicional revela que sua história subdivide-se em duas vertentes principais: a tradicional católica (ou religiosa) e a tradicional leiga. A tendência tradicional religiosa foi introduzida no Brasil pela atuação dos jesuítas e sua sistematização encontra-se no *Ratio Studiorum*, publicado pela Companhia de Jesus, em 1599. Características similares às contidas no *Ratio*, no que tange ao modelo de ensino tradicional, foram apresentadas e sistematizadas, sob outra perspectiva e contexto, pelo filósofo e educador alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), várias décadas depois, o que veio a caracterizar a chamada vertente leiga do ensino tradicional.

Dentre os aspectos comuns a ambas as vertentes do ensino tradicional, destacam-se a centralidade na figura do professor, a ênfase dada aos conteúdos, a determinação gradual destes e seu caráter intelectualista, o estabelecimento claro do método e dos procedimentos de ensino. No Brasil, essa concepção predominou praticamente sozinha até 1930, mantendo ainda profunda difusão por várias salas de aulas brasileiras durante muitas décadas depois.

O PROFA, ao que tudo indica, parece querer romper exatamente com essa história educacional no país, disseminando, para tanto, o modelo de ensino tradicional sob uma perspectiva simplista, a-histórica e não teorizada. O que justifica tal concepção veiculada é o fato de que, no referido programa, esse modelo de ensino é utilizado tão somente como referencial de contraposição à perspectiva construtivista adotada, no sentido de destacar sua suposta superioridade pedagógica, teórica e histórica sobre o modelo tradicional de ensino. Assim, não por acaso, o construtivismo aparece no PROFA vinculado à ideia de novo, de moderno e de indispensável para a melhoria da educação básica no país, fundamentalmente por sua atualidade e reconhecida base teórica sobre alfabetização (Emília Ferreiro e Ana Teberosky).

Dessa forma, inúmeras passagens do programa levam seu leitor a pensar que uma efetiva mudança em termos de melhoria da qualidade da educação só se daria por meio da adoção do modelo construtivista e da consequente negação de tudo aquilo que está ligado ao ensino tradicional, especialmente a prática de grande parte dos educadores. De acordo com o PROFA:

O conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão dessa metodologia [tradicional] e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, *para a maioria dos professores*, tendem a parecer as únicas possíveis. (BRASIL, 2001a, p. 246, grifo nosso).

Sob *slogans*, como “É preciso mudar” ou “É preciso reconstruir toda a prática a partir de um novo paradigma teórico” (BRASIL, 2001a, p. 81), o PROFA conduz seu cursista à com-

preensão de que o único meio para se chegar a essa melhoria da educação seria pela adoção e utilização, em sala de aula, dos preceitos construtivistas e da consequente negação daquilo que é ligado ao modelo tradicional. Para tanto, o PROFA se utiliza recorrentemente do mecanismo de comparação, a partir do qual busca contrapor o modelo tradicional de ensino – nesse caso, chamado por ele de “empirista” – ao modelo construtivista. Em suas palavras:

Para os construtivistas – diferentemente dos empiristas, para quem a informação deveria ser oferecida da forma mais simples possível, uma de cada vez, para não confundir aquele que aprende – o aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio. (BRASIL, 2001a, p. 82).

Para a solidificação da crença no pensamento exposto, o PROFA também se utiliza de inúmeros elementos gráficos e discursivos que visam desgastar a já consumida imagem do ensino tradicional perante os professores em favor do ideal construtivista. Um desses elementos diz respeito ao próprio espaço destinado à discussão e apresentação das características e dos fundamentos de ambos os modelos de ensino.

Enquanto grande parte dos escritos e capítulos do PROFA se destina à apresentação e discussão do construtivismo, nenhum espaço é dedicado à apresentação e discussão, em termos teóricos e históricos, do modelo de ensino tradicional. Este, quando citado – sempre em contraponto ao construtivismo, como dito –, é reduzido a termos como empirismo, estímulo-resposta, memorização, passividade, etc.

Atrelada a essa questão, é recorrentemente criticada pelo programa a ineficácia das cartilhas tradicionais de alfabetização. Com o auxílio de depoimentos das chamadas professoras “bem-sucedidas” – que contam as dificuldades enfrentadas durante o exercício de sua profissão até o dia em que conheceram a concepção construtivista –, o PROFA critica o uso e a própria constituição dessas cartilhas, as quais seriam tão somente compostas da repetição de letras, frases desconexas, lições mecanizadas e de memorização, textos com palavras curtas e repetidas para fixação, etc. (BRASIL, 2001a).

Em vários depoimentos trazidos pelo PROFA, tais professoras afirmam só terem atingido o sucesso na alfabetização quando deixaram de lado as cartilhas e adotaram o construtivismo. Em suas palavras:

Joguei fora todas as cartilhas e todos os modelos de exercícios motores, de textos cartilhescos e outros mais. No final do ano, apesar de ainda ter alunos que não liam, eu me sentia mais segura, conseguia compreender melhor o processo dessas crianças e ajudá-las. (BRASIL, 2001a, p. 40).

A minha prática transformou-se, deixei de lado a cartilha. No início fiquei sem ‘chão’, mas depois fui descobrindo o caminho. (BRASIL, 2001a, p. 43).

Também de maneira recorrente, o ensino tradicional é apresentado pelo PROFA como um modelo fundamentalmente prático de ensino e que não corresponde mais às necessida-

des formativas da sociedade atual. Com base nesse pressuposto, a proposta do programa é de que seja feita uma revisão das metodologias utilizadas no ensino da leitura e da escrita, no sentido de se repensar as práticas já arraigadas e utilizadas no cotidiano escolar brasileiro (BRASIL, 2001a).

Criticando especialmente a memorização, o PROFA traz inúmeras passagens que permitem visualizar o viés e o objetivo de suas abordagens: desacreditar o modelo de ensino tradicional em favor da difusão do modelo de ensino construtivismo. Assim, segundo o programa:

O grande equívoco, no qual a concepção tradicional de ensino e aprendizagem se apoiou nas últimas décadas, consiste em acreditar que os conteúdos escolares de modo geral são aprendidos por memorização. Não são, hoje sabemos. Para aprender a ser solidário, a trabalhar em grupo, a respeitar o outro, a preservar o meio ambiente, é preciso vivenciar situações em que esses conteúdos representam valores. Não adianta memorizar informações, como a de que é preciso ser solidário, respeitar os outros ou cuidar da natureza. Isso não basta para saber o valor e a necessidade dessas atitudes. (BRASIL, 2001b, p. 16).

Além das críticas diretas ao ensino tradicional – como a contida no trecho apresentado –, em outros momentos as apostilas agem, de modo indireto, no sentido de induzir o professor a desacreditar no modelo tradicional de ensino e, em razão disso, adotar o construtivismo em sala de aula. Nesse sentido, as apostilas propõem exercícios e atividades de fixação de conteúdo – atividades estas que, contraditoriamente, encontram-se amplamente pautadas nas práticas da repetição e memorização, ambas recorrentemente criticadas pelo programa, em relação ao ensino tradicional – nos quais os cursistas devem elaborar tabelas e quadros que tragam, comparativamente, as características do ensino tradicional e da concepção construtivista.

Em um desses casos, a atividade é proposta depois de um texto da autoria de Telma Weisz, em que são apresentadas as características do construtivismo e suas distinções em relação ao modelo empirista (BRASIL, 2001a, p. 79). Tal atividade, sob o título “Modelos de ensino e aprendizagem”, prevê que o cursista preencha uma folha com as informações sobre “como o aluno aprende” e “como é preciso ensinar” nos dois modelos educacionais (BRASIL, 2001a, p. 85). Fica óbvio, nesse caso, que as características esperadas para resposta são aquelas previamente apresentadas nas páginas anteriores da atividade com relação ao modelo tradicional/empirista e ao modelo construtivista.

Para maior esclarecimento sobre o exposto, cabe frisar que, no referido texto de Weisz, o modelo tradicional é apresentado como sinônimo do modelo empirista de “estímulo-resposta”. Segundo a autora, esse modelo de ensino tem como pressuposto a ideia de que a aprendizagem se dá por meio da “substituição de respostas erradas por respostas certas” (BRASIL, 2001a, p. 79). Consequentemente, a autora enfatiza que cabe ao aluno unicamente memorizar e fixar as informações recebidas: “as mais simples e parciais possíveis e que devem ir se acumulando com o tempo” (BRASIL, 2001a, p. 79). Dentro deste

contexto, Weisz lança mão do termo “educação bancária”, cunhado por Paulo Freire para criticar a passividade delegada ao aluno nesse modelo de ensino. Nas palavras da autora, na concepção empirista, “[...] a língua (conteúdo) é vista como transcrição da fala, a aprendizagem se dá pelo acúmulo de informações e o ensino deve investir na memorização” (BRASIL, 2001a, p. 81).

Já no que se refere ao construtivismo, Weisz apresenta uma visão muito mais detalhista e atenta às supostas contribuições prestadas por esse modelo de ensino. De acordo com ela, no construtivismo, “[...] o aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio” (BRASIL, 2001a, p. 82). Assim sendo, segundo a autora, o aluno deve ter a oportunidade “de ouvir a leitura de textos, participar de situações sociais nas quais os textos reais são utilizados, pensar sobre os usos, as características e o funcionamento da língua escrita” (BRASIL, 2001a, p. 82). Por fim, lançando mão da comparação, Weisz traz a seguinte consideração em seu texto:

Quando se acredita que o motor da aprendizagem é o esforço do sujeito para dar sentido à informação que está disponível, tem-se uma situação bastante diferente daquela em que o aprendiz teria de permanecer tranqüilo e com os sentidos abertos para introjetar a informação que lhe é oferecida, da maneira como é oferecida. Num modelo empirista a informação é introjetada, ou não. Num modelo construtivista, o aprendiz tem de transformar a informação para poder assimilá-la. Concepções tão diferentes dão origem, necessariamente, a práticas pedagógicas muito diferentes. (WEISZ, 1999. In: BRASIL, 2001a, p. 82).

No mesmo caminho, em outro momento, é prevista a realização de uma atividade em que são apresentadas algumas afirmativas sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura, que devem ser classificadas por meio dos comandos: *verdadeiro* e *falso*. Inicialmente há a seguinte recomendação:

Lembre-se: todas as afirmações poderão ser verdadeiras, dependendo da concepção que temos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura. *Suas respostas deverão estar baseadas na concepção do texto ‘Para ensinar a ler’ [...]*. (BRASIL, 2001a, p. 222, grifo nosso).

Coincidentemente ou não, a concepção defendida pelo texto “Para ensinar a ler” é a construtivista (BRASIL, 2001a, p. 216). Além dessa questão, que por si só já denuncia o viés do PROFA, vale frisar que algumas das frases ou afirmativas contidas na atividade remetem diretamente às críticas trazidas pelo próprio programa sobre o modelo tradicional de ensino, por exemplo:

Na escola, ler é ser ensinado a ler, em primeiro lugar letras ou palavras isoladas, logo textos escolares elaborados somente para ensinar a ler [...]

Ler é um conjunto de mecanismos de percepção e de memória.  
Ler é produto de uma reprodução de formas, de uma identificação de sons, de suas combinações, e de uma memorização que se adquire através de exercícios repetitivos. (BRASIL, 2001a, p. 222).

Seguindo essa mesma linha, há ainda no documento “Coletânea de textos” um quadro intitulado “Proposta didática de alfabetização” (BRASIL, 2001a, p. 266). Nele, existem duas colunas: uma referente ao método silábico, apontado como o método adotado pelas cartilhas tradicionais e empiristas; e outra, referente ao método de alfabetização com textos, sinalizado como parte do modelo construtivista. Embora traga, em nota de rodapé, a indicação de que o quadro deve ser compreendido como meio norteador de discussões entre os cursistas – não como um texto explicativo –, há nele uma apresentação clara da síntese sobre a concepção de ensino tradicional defendida no programa. Assim, enquanto a proposta de alfabetização com textos é visivelmente enaltecida e tem suas possíveis contribuições enfatizadas pelas frases, nesse quadro “a alfabetização é um processo de construção conceitual, apoiado na reflexão”, “o texto é o ‘lugar’ de aprender a ler e escrever” (BRASIL, 2001a, p. 266); por outro lado, o método silábico é abordado por meio de uma apresentação parcial e minimalista, visualizadas em frases como “a alfabetização é um processo cumulativo”, “utiliza-se escritos parciais para ensinar a ler e escrever”, “as atividades de leitura e escrita apóiam-se na memorização”, “há uma falsa suposição sobre o que é fácil e difícil de aprender”, etc. [(BRASIL, 2001a, p. 266)

Destarte, o que se percebe no PROFA é a tentativa constante de deslegitimar a prática tradicional de ensino – construída por inúmeros professores ao longo de suas carreiras e de suas formações –, em favor da legitimação e da absorção mecânica e puramente passiva do modelo defendido pelo programa. Mas por quê?

## **OS ANOS 1990 E A NEGAÇÃO DO ENSINO TRADICIONAL**

Desde os anos 1980, sobretudo a partir de sua segunda metade, alterações profundas na esfera produtiva dos países de capitalismo avançado passaram a provocar impactos significativos nas concepções educacionais circundantes nas esferas políticas mundiais e nacionais. O esgotamento do modelo fordista de produção e o aparecimento de uma nova base produtiva atrelada à microeletrônica e à informática, no fim do século XX, geraram, por parte das esferas políticas, uma nova cobrança ao setor educacional no sentido de atuarem na construção de outro modelo de trabalhador, ou melhor, de um novo tipo de capital humano capaz de impulsionar e manter o desenvolvimento, a produtividade e a competitividade dos países mediante o mercado globalizado.

Tal situação acabou resultando na defesa hegemônica de um novo paradigma educacional, notadamente a partir dos anos 1990. Conforme enfatiza Tiramonti (1997, p. 81), esse paradigma, firmado sobre os pilares da competência e da competitividade, previa a adoção de um novo modelo de educação, cuja função seria “aumentar as possibilidades

nacionais de articular-se ao intercâmbio mundial de produtos”, bem como “gerar sujeitos capazes de competir entre si num mercado de trabalho cada vez mais estreito e em permanente mudança”.

Entretanto, para a formação desses sujeitos, passou a ser difundido que aquele conhecimento mais fechado e intelectualista, próprio do modelo de ensino tradicional, não seria relevante, já que, frente às novas tecnologias, tal conhecimento poderia ser obtido com facilidade e a qualquer momento por qualquer sujeito (MIRANDA, 1997). Por isso, segundo Miranda (1997), a ideia era a de que fosse privilegiado um conhecimento mais operativo, interativo, pragmático, global e fortemente cognitivo e valorativo, pautado em saberes como o “saber fazer” (ação), o “saber usar” (utilização) e o “saber comunicar” (interação). O primeiro responderia pela capacidade de produzir conhecimento, de ser autônomo, de se autoavaliar, de ser criativo, etc. Já o segundo se referiria à capacidade de buscar informações, de utilizar equipamentos, de produzir e de se adaptar às mudanças. Por fim, o último diria respeito à capacidade de acessar e distribuir conhecimentos e informações.

Por isso, conforme Miranda (1997), tal conhecimento guardaria em si uma estreita correspondência com os chamados quatro pilares da educação – “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver” e “aprender a ser” –, propostos pelo Relatório de Jacques Delors para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (DELORS, 2000), intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”. Essas quatro aprendizagens, que foram consideradas indispensáveis pelo relatório para a construção de um ensino adequado às novas necessidades formativas impostas pelas mudanças do setor produtivo, abrangeriam o estímulo ao desenvolvimento de habilidades e competências, que corresponderiam às exigências de formação do novo modelo de trabalhador (DELORS, 2000).

Assim, em oposição àquele conhecimento fechado, caracterizado por currículos densos, capazes de formar com rigor a intelectualidade do aluno, começou a ser ideologicamente valorizado um novo modelo de formação. Neste, mais do que adquirir conhecimentos, seria preciso aprender a ser flexível e a se adaptar às constantes mudanças provenientes do setor produtivo.

No Brasil, tal contexto impulsionou, no campo político, uma ampla reforma educacional, que tinha como um de seus pressupostos a superioridade do modelo construtivista – e, de um modo geral, das pedagogias cognitivistas – frente ao modelo de ensino tradicional para atender aos ditames formativos impostos pelo mundo produtivo. Desse modo, não por acaso, o ensino tradicional, ao representar um modelo de formação oposto àquele, passou a ser criticamente utilizado como ferramenta para a defesa do construtivismo pelo discurso reformista nacional. De tal modo, no PROFA, a conduta do professor tradicional foi posta em discussão, não com o objetivo de refletir e ponderar sobre ela, mas simplesmente com o de negá-la, numa tentativa constante de cooptação de “uma reserva enorme de docentes ao ideário pedagógico defendido” pelo governo federal do período (RAMOS, 2008, p. 235).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises apresentadas, nota-se que, em favor da difusão do ideário pedagógico oficialmente defendido no período, o PROFA tentou influenciar fortemente a posição teórico-metodológica do educador. Mais do que isso, tentou negar a prática vivida pelo professor tradicional ao longo de sua carreira, em defesa da construção de um consenso construtivista, fortemente pautado no princípio da responsabilidade docente por todas as mazelas do ensino público brasileiro, deixando de lado o fato de que a melhoria da educação depende de uma série de outros fatores de natureza política, econômica, social, etc.

Dizer isso, contudo, não significa interpretar o modelo de ensino tradicional como a *melhor* e mais *correta* concepção educacional para se atingir a qualidade do ensino brasileiro atualmente. Tal afirmação seria simplesmente valorativa e incorreria ao mesmo equívoco do PROFA. Todavia, as análises presentes neste artigo implicam o reconhecimento e a defesa do direito do docente de discutir e de refletir sobre sua prática, os problemas enfrentados pela educação brasileira, suas escolhas metodológicas, etc., direito do qual os professores não podem ser privados e a partir do qual poderão fazer uma opção política e pedagógica efetivamente legítima e consciente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Programa de formação de professores alfabetizadores - Coletânea de textos*. Brasília: MEC/SEF, 2001a. p. M1U1T1-M1U1T5.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Programa de formação de professores alfabetizadores - Documento de apresentação*. Brasília: MEC/SEF, 2001b. p. 1-24.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MIRANDA, M. G. de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: n. 100, p. 37-48, março 1997. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/2pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2009.

RAMOS, G. P. *Entre a proposta e o pretexto da qualidade do ensino: uma leitura sobre os liames da valorização docente a partir do FUNDEF*. 2008. 310 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ROSSLER, J. H. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SHIROMA, E. O. (Org.). *Política Educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TIRAMONTI, G. O cenário político e educacional dos anos 90: a nova fragmentação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: n. 100, p. 79-91, março 1997. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/307pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2009.

WEISZ, T. Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor mesmo quando ele não tem consciência delas - O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo, Ática, 1999. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Programa de formação de professores alfabetizadores - Coletânea de textos*. Brasília: MEC/SEF, 2001a. p. M1U1T1-M1U11T5.

#### **Dados das Autoras**

**GÉSSICA PRISCILA RAMOS**

Mestre em Educação Escolar (UNESP/Araraquara).

Doutora em Educação (UFSCar/SP).

Professora Adjunta do Departamento de Educação  
do Centro de Educação e Ciências Humanas (UFSCar/SP)

**DANIELE DE SOUZA FERRARONI**

Graduada no Curso de Licenciatura em

Pedagogia (UNESP/SP)

**Recebido:** 17/9/09

**Aprovado:** 16/11/10