

OUTROS TEMAS

EMPODERAMENTO
DOS PROFESSORES
ENTRE DIREITO
À EDUCAÇÃO E
MUDANÇA SOCIALPOONAM BATRA
TRADUÇÃO Tina Amado

RESUMO

O estudo argumenta que o empoderamento de professores é condição para alcançar uma educação de qualidade e mudanças sociais, mas isso vem sendo sistematicamente negligenciado pelos elaboradores de políticas e planejadores educacionais na Índia. O bom desempenho dos professores é crucial para alcançar mais amplos objetivos sociais, assim como para tornar efetiva a recente legislação que estabelece o direito à educação como um direito fundamental. O currículo do programa de Bacharelado em Educação Elementar, oferecido pela Universidade de Delhi, é discutido em detalhe para ilustrar o potencial da formação inicial de professores para alcançar tais objetivos.

Artigo publicado originalmente em inglês, em *Contemporary Education Dialogue*, Bangalore, v. 6, n. 2, p. 121-156, 2009.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • DIREITO À EDUCAÇÃO • ÍNDIA

TEACHER EMPOWERMENT: THE EDUCATION ENTITLEMENT-SOCIAL TRANSFORMATION TRAVERSE

POONAM BATRA
TRANSLATED BY Tina Amado

ABSTRACT

The paper argues that teacher empowerment is a necessary condition for quality education and social transformation, but this has been systematically neglected by policy makers and educational planners in India. The agency of the teacher is important in realising larger social goals and in the context of the recent legislation to make the Right to Education a Fundamental Right. The curriculum design of the BEEd programme offered by the University of Delhi is discussed in detail to illustrate the potential of achieving this through pre-service teacher education.

EDUCATIONAL POLICIES • TEACHER EDUCATION • RIGHT TO
EDUCATION • INDIA

O DIREITO À EDUCAÇÃO elementar permaneceu uma das principais questões “não resolvidas” da Indian Constitutional Settlement [Resolução Constitucional Indiana], de 1947-1950,¹ até 3 de agosto de 2009, quando passou, no parlamento indiano,^a a Lei do Direito da Criança à Educação Obrigatória e Gratuita^b (INDIA, 2008). Muitas posturas foram adotadas quanto a essa questão desde os anos 1950, desde a ênfase nehruviana^c no ensino superior técnico e científico em detrimento da educação básica, para romper com a dependência econômica; passando pela ênfase nos últimos tempos de Gandhi^d à primazia dos movimentos sociais sobre a intervenção estatal, para lidar com o problema generalizado da educação nas aldeias; os já familiares argumentos burocráticos de falta de recursos públicos, capacidade institucional e professores treinados para universalizar a educação; até o discurso insidioso da elite sobre a necessidade de investir no ensino superior de qualidade para o país permanecer competitivo em termos globais. O efeito resultante dessas múltiplas forças foi o enfraquecimento das visões distintas, mas convergentes de Gandhi e de Ambedkar^e e, antes, de Aurobindo e Tagore,^f sobre a centralidade da educação como instrumento de transformação social.

Apesar da forte mobilização para incluir a educação entre os direitos fundamentais, a Assembleia Constituinte da época decidiu podar esse instrumento de transformação social prometido às vozes dos *dalits*,^g das mulheres e dos grupos tribais. Esse foi o começo de um processo silencioso de exclusão da educação elementar da agenda política, ao longo da primeira série de planos quinquenais.² Assim, um instrumento crucial para o desenvolvimento humano e nacional, a longo prazo, foi relegado ao Artigo 36, dos *Directive Principles of State Policy* [Princípios Diretores da Política de Estado].³

¹ Ver as atas da Assembleia Constituinte : <<http://parliamentofindia.nic.in/ls/debates/debates.htm>>. As demandas de educação obrigatória foram características da primeira fase das lutas pela emancipação, começando com as reivindicações de Dadabhai Naoroji e Jyotibhai Phule, expressas pela primeira vez no Relatório da Hunter Commission, de 1883, e mais tarde retomadas por Gokhale e Tagore. Para um breve histórico do início da luta pela educação, ver Niranjana e Kashyap (2006).

^a Lok Sabha [Casa do Povo] é a câmara baixa do parlamento da Índia, cujos membros são eleitos de forma direta, em sufrágio universal, para um mandato de cinco anos, ao final dos quais é automaticamente dissolvido, salvo se prorrogado, por mais um ano, por proclamação de emergência. (N. da E.)

^b Na Índia respondem pela educação o governo central

No período pós-independência ou pós-revolução, a ênfase na expansão da educação, verificada na China, nas repúblicas soviéticas e em outras nações descolonizadas na África e Ásia, não foi replicada na Índia pós-independência. Em meados dos anos 1950, as fortes vozes que se levantaram para pleiteá-la, especialmente as de Ambedkar, Tagore e Gandhi, foram silenciadas ou, pouco a pouco, deixaram de ser ouvidas nos corredores do poder.

O PREÇO DA OMISSÃO

A Índia viria a pagar um alto preço pela relutância do governo Nehru em enfrentar o desafio da universalização da educação e em se confrontar diretamente com os interesses estabelecidos das castas superiores. Com 304 milhões de analfabetos (INDIA, 2001), a Índia permanece nas últimas posições em termos do Índice de Desenvolvimento Humano (128^a, entre 177 países em 2005). Um efeito pungente dessa omissão é o *status* e papel atual dos professores. Contrariamente à imagem veiculada pelo cinema progressista dos anos 1950, e pelas obras literárias dos anos 1960, os professores deixaram de ser retratados como agentes de mudança social, e a formação de professores permaneceu sem inovação. Essa situação foi agravada pela pauperização do professor na vida real e por programas educacionais pouco imaginativos, que recorrem mais aos paradigmas coloniais do que à realidade social, política e econômica do país. Este é um dos principais fatores do baixo desempenho educacional da Índia⁴ dos anos 1960 ao final dos anos 1980, como previra a Comissão Kothari^h (1964-1966).

Um exemplo de caso oposto, que contribui para ressaltar essa oportunidade perdida, é o nítido impacto atual do investimento público nehruviano na educação técnica – como, por exemplo, nos Institutos Indianos de Tecnologia – IITs – que constituíram um fator crucial para a crescente posição da Índia na economia global do conhecimento e a força econômica significativa da diáspora indiana *high-tech* (KAPUR, 2003). Se a Índia tivesse escolhido, há 40 anos, fortalecer a base, e não o topo da pirâmide educacional, muito poderia ser diferente hoje, tanto em termos econômicos quanto sociais, como o demonstram a Coreia do Sul e o Sri Lanka.⁵

A OPORTUNIDADE PERDIDA DA DÉCADA DE 1960

Uma grande oportunidade perdida foi a não-implementação das recomendações da Comissão Kothari. Esta ofereceu um quadro de referência abrangente e holístico para revitalizar a educação indiana de baixo para cima, com forte ênfase à universalização da educação elementar, o sistema escolar comum e a ligação entre a escola e a educação superior. Se essas recomendações tivessem sido implementadas, pode-se dizer que a distância competitiva atual em termos econômicos e de desenvolvimento humano entre a Índia e a China seria bem menor, e o país poderia ter-se estabelecido como uma potência na área de recursos humanos e conhecimento.

e os estaduais. Após a independência, os governos estaduais têm provido o ensino fundamental. Mas as diferenças entre os estados acentuaram as desigualdades educacionais no país. Em 1986, com a Política de Educação Novo Marco, o ensino primário tornou-se prioridade nacional. Em meados dos 1990, realizou-se uma série de programas para a educação básica [primária] dos distritos, sobretudo naqueles cujas taxas de alfabetização de mulheres eram muito baixas, para assegurar o acesso à escola, descentralizar o planejamento do ensino e envolver ativamente as comunidades na educação. Em 2001, o Governo Central apresentou um grande programa de educação primária, o Sarva Shiksha Abhiyan - SSA -, que busca atender quase 200 milhões de crianças, em especial as dos anos finais do ensino primário (6^o-8^o ano). Objetiva também: incluir, até 2010, todos os alunos de 6 a 14 anos; trazer para a escola as crianças mais difíceis de serem alcançadas; e alimentar a grande diversidade de povos e culturas da Índia. (N. da E.)

c Referente a Jawaharlal Nehru (1889-1964), também conhecido como *Pandit* [professor] Nehru, foi um grande estadista indiano, líder da ala socialista no congresso nacional durante e após o esforço da Índia para a independência; o primeiro a ocupar o cargo de primeiro-ministro da Índia, de 1947 (quando da independência), permanecendo nele até a morte. (N. da E.)

d Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948), conhecido popularmente por *Mahatma* [do sânscrito, Mahatma, Grande Alma] Gandhi, foi o idealizador e fundador do moderno Estado indiano e o maior defensor do *Satyagraha* (princípio da não agressão) como forma de protesto e meio de revolução. (N. da E.)

e Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-1956), popularmente conhecido como Babasaheb, foi um jurista indiano, líder político, filósofo,

antropólogo, historiador, orador, economista e editor de várias revistas. Presidiu a Comissão de Elaboração da Constituição da Índia. Nascido em uma pobre família Mahar (uma casta intocável), passou a vida combatendo toda e qualquer discriminação social, insurgindo-se contra: o Chaturvarna, que rege a organização da sociedade hindu em quatro *varnas* [castas]. (N. da E.)

f
Rabindranath Tagore (1861-1941), cujo apelido era Gurudev, foi poeta, romancista, músico e dramaturgo, além de o primeiro não europeu a conquistar, em 1913, o Nobel de Literatura, tornando-se talvez a figura mais importante da literatura bengali, a qual reformulou por desprezar suas formas clássicas rígidas. Escreveu os hinos de Bangladesh e da Índia. Sua influência e popularidade no país e fora dele só poderiam ser comparadas à de Gandhi. (N. da E.)

g
Dalit [pária] é a denominação dada a um dos grupos excluídos do sistema de castas da Índia e, portanto, inferior a todos eles. São *dalits* aqueles (e seus descendentes) que violaram o código da casta a que inicialmente pertenciam. São considerados impuros e, por isso, ninguém lhes ousa tocar: são os conhecidos "intocáveis". Ocupam-se de trabalhos considerados desprezíveis, como a coleta de lixo e o enterro dos mortos. Após as invasões dos mongóis na Índia (século XIII), milhões de *dalits* converteram-se ao islamismo, por ser essa uma religião que não os segregava. Encontram-se também fora do sistema de castas os *adivasis* [povos tribais] e os *mechhas* [estrangeiros]. (N. da E.)

2
O First Five Year Plan: 1951-1956 [Primeiro Plano Quinquenal] estimava que "apenas com recursos do Estado, o país poderá prover escolas para 55,7% das crianças da faixa de 6 a 11 anos e 13,3% das de 11 a 17 anos. A distância entre esses números e nossas metas [...] será preenchida pelo desenvolvimento e

Os anos 1970 foram uma década perdida para a reforma educacional. A educação não constou do Minimum Needs Programme – MNP [Programa de Necessidades Mínimas], ou Programa de 20 Pontos,ⁱ também não, da agenda política da era da Emergência e da Pós-Emergência. Só algumas vozes isoladas (NAIK, 1975) tentaram manter vivo o interesse no papel da educação no desenvolvimento nacional e na mudança social. Porém, mesmo assim, não se estabeleceu a ligação de complementaridade necessária entre a educação das crianças e o fortalecimento dos professores, e o potencial de usar a educação das crianças para ajudar a transformar a sociedade foi praticamente abandonado como um sonho inalcançável.

A segunda metade dos anos 1980 foi o tempo de um novo ímpeto para a educação; muito do que vemos hoje é resultado das mudanças estruturais e guinadas nas políticas dessa época. O foco na educação centrada na criança, o reconhecimento da educação como agente de mudanças para as mulheres, o desenvolvimento de estruturas institucionais para a formação de professores, tanto prévia quanto em serviço, estão entre os desenvolvimentos positivos da Política Nacional de Educação de 1986. As decisões de monitorar a posição internacional relativa da Índia em termos de desenvolvimento humano, empreender a universalização da educação elementar – UEE^j –, e montar uma infraestrutura de formação de professores em nível nacional e local foram passos iniciais ousados. Mas mesmo a Política Nacional de Educação de 1986 (ÍNDIA, 1986), que lançou as bases para o impulso atual da UEE, não avançou o suficiente para enfrentar a principal limitação a um ensino de qualidade, que é a capacidade de agir do professor (BATRA, 2006b). Uma cínica geração de economistas e planejadores educacionais passou a acreditar que a Índia não estava em condições de ter professores adequadamente treinados (pelo menos para as massas) e preferiu passar adiante o ônus da expansão do acesso e da qualidade, que seria do governo central, para todos os cantos: governos estaduais, Instituições Panchayat Raj, organizações não governamentais – ONGs – e setor privado.

INOVAÇÃO E CONTESTAÇÃO NOS ANOS 1990

Os anos 1990 viram uma nova série de inovações e intervenções pós-liberalização focalizando o acesso crescente à escola, especialmente nas áreas rurais: construíram-se escolas em grande número, mais próximas das casas das crianças, com uma infraestrutura, de certa forma, melhor do que as anteriores. Mas, apesar de ter sido construída a infraestrutura nacional dos State Councils of Educational Research and Training [Conselhos Estaduais de Pesquisa Educacional e Formação] e os District Institutes of Educational Training – DIETs [Institutos Distritais de Formação Educacional], pouco foi feito em termos de melhoria do currículo escolar e da formação de professores. Na verdade, os sistemas paralelos, instalados para implementar o programa do District Primary Education Programme – DPEP [Educação Primária nos Distritos], financiado pelo Banco Mundial, continuaram nos

anos 1990 sob o SSA^k com a exclusão das instituições estatais, ignorando a necessidade de montar um quadro de professores de educação elementar e de formadores profissionalmente qualificados. Assim, o desenvolvimento da capacidade dos professores foi praticamente deixado de lado. Foi feita uma tentativa de generalizar algumas experiências de ONGs, desenvolveu-se uma nova retórica da educação centrada na criança – que muitas vezes fez mais mal do que bem, conforme Dhankar (2003), e Resource Support for Practitioners in Elementary Education – RSPEE – e Maulana Azad Centre for Elementary and Social Education – MACESE (2002). A informalização da educação iniciada em alguns estados, como o Education Guarantee Scheme [Esquema de Garantia de Educação], em Madhya Pradesh, justificada pelo retraimento do papel do Estado e sua inabilidade em financiar a expansão do acesso à educação, foi um passo atrás. No entanto, emergiu a regulação estatal da formação de professores com o National Council for Teacher Education – NCTE^m [Conselho Nacional de Formação de Professores], estabelecido, em 1993, como o primeiro órgão nacional independente de regulação estatutária do setor social. Uma das primeiras medidas do NCTE foi encerrar a formação a distância de professores, que tinha levado à nítida piora da qualidade da educação. Quase ao mesmo tempo, alguns estados adotaram a prática retrógrada de recrutar professores leigos para preencher lacunas em seus quadros. Isso levou a uma séria queda na qualidade da educação, assim como ao dispêndio de grande parcela dos recursos do 11º Plano Quinquenal, para treinar esses “professores” não qualificados. Ao longo da última década o NCTE efetivamente legitimou a expansão da formação de professores de baixa qualidade, ao permitir tacitamente a entrada de grande número de agentes privados nesse “mercado” e o consequente surgimento de interesses comerciais de larga escala (SINGH, 2002). O NCTE deixou de cumprir suas metas de formação de professores, de desenvolvimento de subsetores e do currículo, devido à limitada capacidade institucional e fraca liderança, tendo sido recentemente alvo de maior atenção pública, que chegou ao ponto de sugerir a revogação da lei que o criou (NATIONAL TEACHER EDUCATION..., 2007).

Nos últimos anos da década de 1990, também se verificou um embate para capturar a educação escolar como espaço ideológico, para promover diversos interesses políticos. Daí resultou um sério debate público sobre o papel e a importância da educação, pela primeira vez em quase 30 anos.

RETROCESSO NO DIREITO À EDUCAÇÃO NOS ANOS 2000

Nestes anos de 2000 assistimos a várias mudanças significativas nas políticas e iniciativas quanto à educação escolar: a Emenda Constitucional n. 86, de 2002, que estabelece o direito à educação gratuita e obrigatória para as crianças de 6 a 14 anos; a reconstituição do Central Advisory Board of Education – CABE [Conselho Consultor Central em Educação], em 2004; a tentativa de “dessafronização”ⁿ do conteúdo e do sistema educacional, com a criação

utilização de recursos locais e pela capacidade produtiva dos alunos, mediante a introdução de técnicas artesanais nas escolas” (ÍNDIA, 1951).

3 As atas dos debates na Assembleia Constituinte revelam que a expressão “têm direito a” foi removida do rascunho do Artigo 36, sobre a provisão de educação obrigatória gratuita, de modo a evitar que fosse questionada judicialmente.

4 Estudos sobre o desempenho de alunos mostram que as crianças indianas tiveram resultados muito baixos em letramento básico e numérico (KINGDON, 2007).

h Comitê nomeado pelo governo central, com amplos poderes, sob a orientação do dr. D. S. Kothari, para delinear uma política nacional que orientasse o sistema educacional da recém-independente Índia. O relatório da Comissão Kothari constitui uma aguda crítica à educação indiana e é considerado, até hoje, o estudo mais aprofundado do ensino primário e secundário feito no país. Nele, defendeu-se um sistema de ensino comum, com financiamento público, composto de escolas abertas a todas as crianças, sem distinção de casta, credo, comunidade, religião, condição econômica ou *status social*. (N. da E.)

5 O Sri Lanka atingiu praticamente a universalização do letramento no final dos anos 1990, segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano na Ásia do Sul (MAHBUB-UL-HAQ, 1998). Tanto a Coreia quanto o Sri Lanka têm plena garantia constitucional do direito à educação (TOMASEVSKI, 2004) e mais de 20 anos de educação obrigatória gratuita (WATKINS, 2000).

i Instituído na década de 1970, para prover as necessidades básicas das pessoas e, assim, melhorar seu padrão de vida. (N. da E.)

j A Índia, por meio de sua Constituição, comprometeu-se a oferecer, em um período de dez anos, a partir de 1950, ensino obrigatório fundamental gratuito a crianças de até 14 anos. Esforços foram feitos nesse sentido e o ensino fundamental indiano configura-se, hoje, como um dos maiores do mundo, proporcionando acesso aos primeiros anos de escolaridade a 94% da população do país. No entanto, sua universalização, sobretudo no que se refere aos anos finais desse nível de estudo, ainda é meta distante. (N. da E.)

k Movimento Educação para Todos, é um programa do Governo indiano que visa à universalização do ensino fundamental, oferecendo educação gratuita e obrigatória para crianças de 6 a 14 anos de idade no tempo previsto pela Emenda n. 86 da Constituição Nacional. (N. da E.)

l Abul Kalam Azad Muhiyuddin Ahmed (1888-1958) foi importante líder político durante o movimento de independência da Índia; ocupou, quando da formação do primeiro governo indiano, o cargo, até então inexistente, de Ministro da Educação. Comumente lembrado como Maulana Azad, sua contribuição para o estabelecimento das bases educacionais da Índia é amplamente reconhecida. (N. da E.)

m Tem como objetivo principal alcançar o desenvolvimento planejado e coordenado do sistema de professores em todo o país, bem como a regulação e a manutenção adequada das normas e dos padrões afetos a tal sistema e aos demais aspectos a ele relacionados. (N. da E.)

n Aludindo à cor de açafrão (das roupas dos clérigos hindus), refere-se à política direitista do nacionalismo hindu, que almeja transformar o Estado indiano em uma nação hinduísta, com as minorias muçulmanas e cristãs reduzidas ao *status*

do National Curriculum Framework – NCF^o [Estrutura Curricular Nacional], progressistas, centrados na aprendizagem, em 2005. Estes, além do aumento significativo no orçamento da educação elementar, mediante transferências do governo central e implementação de um imposto educacional nacional, deveriam ter propiciado um cenário positivo para a educação escolar. No entanto, interesses conservadores e reacionários buscaram manter o *status quo*. O primeiro passo atrás foi o fato de o governo central ter deixado de arregimentar vontade política para honrar a Emenda n. 86. Apesar do compromisso econômico de mobilizar recursos para a UEE, do consenso político em torno da questão e da forte ênfase à educação no 11º Plano, o governo se deixou repetidamente persuadir de que o âmbito legal e econômico para sua implementação deveria ser “delegado” aos estados – que são o *locus* constitucional da educação. Esse vaivém político passou por vários ciclos, incluindo o envio aos estados de um modelo de projeto de lei (RAINA, 2006) e diversos recursos aos ministérios. Tudo isso em forte contraste com o papel “militante” do governo central na questão das quotas e da educação das minorias, que foi levada à Suprema Corte para ser resolvida.

Para regulamentar a emenda constitucional, foi preparado um Projeto de Lei do Direito à Educação. Enquanto se faziam tentativas tímidas de fazer passar esse projeto na sessão do parlamento, no inverno de 2008, estudiosos argumentavam que “a Lei do Direito à Educação não deve passar de um projeto por um bom tempo ainda”, pois “as atuais alocações orçamentárias [para o SSA no orçamento 2008-2009 da União] traem essas expectativas”, com o governo central assumindo “toda a responsabilidade financeira da lei, estimada em 12,5 bilhões de rupias anuais” (TILAK, 2008, p.52). A posição ambivalente do governo central sobre a questão parece esperar maior clareza quanto às alocações financeiras para implementar a lei em termos de sua distribuição entre o centro e os estados.

Parte das reticências quanto ao apoio do governo central à UEE deve-se às vozes conservadoras tradicionais no interior da comunidade de planejamento burocrático e econômico. A grave oportunidade perdida, porém, é a persistente incompreensão do papel do professor no processo de transformação social, apesar da legislação para tornar o direito à educação um direito fundamental. Isso é predominante nos estados mais atrasados do país.

Embora a Lei do Direito à Educação (INDIA, 2005) contenha diversas cláusulas que asseguram a provisão de educação elementar inclusiva, de qualidade aceitável, seu silêncio e ambiguidade sobre a provisão de professores profissionalmente qualificados é perturbador. A lei contém uma série de cláusulas sobre as responsabilidades do professor, sem prever qualquer compromisso explícito de assegurar sua formação prévia de qualidade, nem prever formação presencial em serviço como um pré-requisito para a provisão de uma educação de qualidade. Para uma visão ampla das consequências disso, é preciso examinar em detalhe o estado atual da formação de professores no país.

50 ANOS DE OSSIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O exame das principais razões pelas quais a formação de professores permaneceu estagnada como disciplina e profissão por mais de 50 anos também pode ajudar a entender melhor o fenômeno da marginalização da educação, tanto pelo planejamento econômico quanto pela mobilização política. A desautorização ou enfraquecimento do principal agente de mudança foi um processo sistemático envolvendo fatores tanto endógenos quanto exógenos. Seis principais fatores levaram a essa ossificação:

- Interesses arraigados das castas superiores no interior da comunidade de formação de professores promoveram uma cultura de incompetência e clientelismo, excluindo a entrada de outras vozes e disciplinas nessa arena crucial. Isso levou à “infecção” do sistema educacional por processos ideológicos de safronização ou empobrecimento intelectual (BATRA, 2005).
- O desenvolvimento de oportunidades paralelas de emprego em instituições privadas de formação de professores teriam gerado uma “conspiração silenciosa” dos formadores de instituições públicas para deixar baixarem os padrões.
- A crença crescente num discurso que “desvaloriza a relevância da reflexão teórica para uma prática educacional efetiva”, em que o ensino é basicamente “concebido como um assunto ateuórico, de [...] aprendizado prático” (CARR, 2003, p. 51). Ao lado de argumentos falsos sobre a interdisciplinaridade inclusiva da educação na Índia, tal crença efetivamente minou a necessidade de basear a teoria e prática em educação nas realidades da Índia contemporânea, em vez da experiência colonial da primeira metade do século XX, e nas disciplinas das ciências sociais mais diretamente relacionadas à questão. Por exemplo, nas instituições de elite, considera-se aceitável que um/a professor/a ensine Fundamentos Básicos da Educação sem ter tido qualquer aprendizado formal nessa disciplina.
- O compromisso implícito com ideologias que promovem o *status quo* e questionam os fundamentos da transformação social. Departamentos universitários de educação em geral focalizam apenas a “formação de professores”, em detrimento da pesquisa em educação e envolvimento com as políticas educacionais. Desligados de outras disciplinas e sem um discurso interdisciplinar, as faculdades de educação limitam-se apenas a “treinar” professores.
- Não houve/há praticamente movimento algum no sentido de desenvolver conhecimento fundamentado dos processos pelos quais as crianças pensam e aprendem, nem estudos de currículo e pedagogia no contexto sociopolítico do país, como ocorre na maioria dos países, mas apenas um entendimento supersimplificado do complexo problema de articular a

de cidadãos de segunda classe. Vem do hinduísmo a ordenação da sociedade por castas. (N. da T.)

o Proposta pela Política Nacional de Educação, de 1986, como forma de promover a evolução do sistema nacional de educação. Nela, recomenda-se um núcleo central de disciplinas, com base na visão de desenvolvimento nacional consagrada na Constituição. [N. da E.]

linguagem da práxis e a incapacidade de integrar a teoria às práticas escolares (YADAV, 2002).

- A legitimização de inovações educacionais de algumas instituições privadas ou ONGs sem qualquer evidência de sua efetividade e adequação, com tentativas de adaptá-las e disseminá-las em programas educacionais públicos.

O fortalecimento dos professores é uma condição necessária para a qualidade da educação e para o engajamento prático em mudanças sociais que permitam às meninas, às crianças *dalits*, às crianças das tribos e minorias participar plenamente na vida educacional, econômica e social da Índia contemporânea. Melhorar o acesso físico e a infraestrutura, preencher as vagas de professores, transformar o currículo são outros fatores necessários. Mas, sem empoderar os professores, estas serão intervenções inócuas que irão continuar drenando quantidades crescentes de recursos públicos e privados. Muitos estados indianos, ONGs e mesmo agentes do setor privado arriscam-se a afundar nesse atoleiro.

Nas salas de aula indianas, devido à enorme diversidade da forma pela qual os professores foram treinados, além de suas desvantagens econômicas e sociais, os novos aprendizes enfrentam imensos desafios. Só um professor fortalecido, com boa formação profissional e como um agente humano motivado, pode conseguir facilitar à maioria das crianças indianas a enfrentá-los em uma geração. A próxima parte busca demonstrar o vínculo crítico entre a implementação do direito à educação e a necessidade de reforma da formação de professores. A parte posterior tenta mapear um caminho que poderia fortalecer os professores.

DIREITO À EDUCAÇÃO E EMPODERAMENTO DOS PROFESSORES

O entendimento de que o espírito do direito à educação não pode ser encarnado no sistema escolar indiano sem o empoderamento dos professores está lentamente sendo oficialmente reconhecido na política educacional. O currículo escolar como um espaço inclusivo que se estende para além dos livros didáticos para abarcar os processos em sala de aula, de aprendizagem da criança e do ensino do professor, é uma das mais importantes ideias articuladas no NCF-2005 (BATRA, 2005). Ao fazê-lo, o NCF reconhece implicitamente o papel do professor de buscar superar os entraves de gênero, casta e *status* econômico, tornando-se assim um instrumento crucial de mudança social.

O texto dos parâmetros curriculares, porém, não estabelece relação entre, de um lado, o currículo escolar e o professor e, de outro, o declínio qualitativo nas práticas atuais de formação de professores. A virtual inexistência de professores no processo de planejamento curricular e produção

de materiais didáticos é apontada como um resultado direto do desenho, estrutura e processo da atual formação prévia de professores (BATRA, 2005).

A professora escolar em geral está acostumada a receber o currículo escolar como “dado”, com a visão de que os livros didáticos devem ser escritos por “especialistas no assunto”. Assim, sente-se relutante em exercer sua autonomia em escolher materiais que possam suplementar os livros didáticos adotados ou enriquecer o currículo de outras maneiras. Embora o NCF reconheça isso e afirme que “a autonomia do professor é essencial para garantir um ambiente de aprendizagem apropriado às diversas necessidades das crianças”, não questiona as estruturas que tornam essa possibilidade inoperante (NATIONAL COUNCIL OF EDUCATIONAL..., 2005, p. 81). Assim, não prossegue com a questão lógica seguinte: Como pode uma professora tão mal-preparada conseguir que seus alunos façam perguntas, como o NCF parece esperar? Mantendo-se no senso comum, o NCF contorna essa difícil questão, meramente reconhecendo a relutância do professor escolar em exercer sua autonomia. Não se pergunta sobre as causas desse desempoderamento de um “profissional” de baixo *status*, acentuado por restrições burocráticas e medidas políticas míopes.

Alguns críticos sustentam que fortalecer os professores na Índia não é realista, é inalcançável; outros alegam que um documento de currículo escolar não é lugar para reflexão sobre o sistema de formação de professores. Este artigo argumenta o contrário: que a reforma curricular estará seriamente comprometida se a prática da formação de professores não for imediatamente reformulada, assim como o atual currículo da formação de professores.

A INVISIBILIDADE DO PROFESSOR NA POLÍTICA EDUCACIONAL

Um engajamento sério no processo de reforma do sistema de formação de professores não está à vista nas políticas públicas nem nas instituições de pesquisa educacional. Por exemplo, o documento do 10º Plano^p não se referiu diretamente à formação de professores para escolas secundárias (INDIA, 2002). Podem-se derivar daí três inferências. Uma inferência é que está tudo bem com a formação secundária de professores e, portanto, nada de novo precisa ser feito. Outra, que o Estado indiano abandonou o sistema formal em favor dos professores leigos – um fenômeno que agora ameaça chegar às escolas secundárias nos estados com problemas fiscais e educacionais, sob o SSA. Última, como o caminho para reformar esse setor crucial não está claro, vamos enterrar a cabeça na areia. A primeira inferência claramente não tem base na realidade. A segunda e a terceira são preocupantes, visto que o prazo mínimo para reformar um sistema de formação de professores é de cinco a sete anos, dado o tempo cíclico mesmo dos cursos profissionalizantes mais curtos. Assim, este é um dos mais sérios riscos para o sucesso dos objetivos da UEE, que tanto o SSA quanto a Lei do Direito à Educação e o NCF-2005 pretendem alcançar.

Segundo a Comissão Chattopadhyaya,⁴ a cópia da versão prévia do 11º Plano (INDIA, 2006) que circulou entre os membros do grupo de estudo de formação de professores reconhecia que os formadores de professores estavam isolados da comunidade nacional e internacional de pesquisadores e educadores. Reiterando a necessidade de “romper com o isolamento das faculdades de formação de professores e criar redes institucionais que permitam a sinergia e a convergência de esforços e investimentos nos níveis nacional e estadual”, sugeria-se a criação de “arranjos institucionais com departamentos de artes, humanidades, ciências e ciências sociais” para gerar o espaço interdisciplinar requerido para a formação de qualidade de professores escolares (INDIA, 2006). É significativo que esses detalhes não apareçam na versão final do texto do Plano agora disponível no *website* da Planning Commission.

A versão final do 11º Plano não se parece com as ideias progressistas previamente articuladas sobre a formação de professores e parece ter sido dominada pela visão limitada da burocracia. A relutância do governo central em assumir responsabilidade fica evidente em sua recomendação de que

...o esquema da formação de professores deve ser implementado em parceria com os estados. Despesas recorrentes no esquema, incluindo salários e contingências durante o período do XI Plano, serão [...] progressivamente reduzidas em 10% por ano [...] de modo que gradualmente os estados possam assumir suas responsabilidades e prover às despesas estabelecidas. (INDIA, 2008, p. 19-20)

O Plano recomenda a abertura do setor de formação de professores à iniciativa privada: “professores qualificados para os DIETs devem ser buscados externamente, ou então os DIETs devem adotar o modo de parceria público-privado, com instituições de boa reputação, para assumir atividades de formação úteis e intensivas”. Na tendência descendente de prioridade para a formação de professores, o XI Plano busca melhorar a qualidade da educação ministrada nas escolas primárias e pós-primárias “por meio de uma série de estratégias coerentes, integradas e abrangentes, com metas claramente definidas que permitam avaliar o progresso feito” (INDIA, 2008, p. 20).

Embora tenha havido tentativas de reestruturar o esquema da formação de professores no XI Plano, muito esforço é feito para desviar fundos do Plano para o “controle de danos”, isto é, para formar levas de professores leigos, em vez de um foco na formação prévia, ou de criar “espaços interdisciplinares” em universidades para aperfeiçoar a qualidade do discurso da formação de professores e facilitar a geração de um corpo de conhecimentos no interior do contexto indiano. Assim, apesar das recomendações das Comissões Kothari e Chattopadhyaya, continua a política dominante de descaso. A Índia pode vir a ter de pagar um alto preço por essa falta de visão

p
Tem objetivos acadêmicos e sociais: busca proporcionar oportunidades aos jovens de cursarem universidade, desde que retornem posteriormente as suas comunidades, na expectativa de aprimorar a qualidade de vida da população mediante acesso à informação e apropriação de conhecimentos.

q
A Comissão Chattopadhyaya (1983-1985), bem como a Comissão Kothari (1964-1966) que a precedeu, foi uma das mais significativas comissões políticas do período Pós-Independência da Índia. Distingue-a o fato de ter recomendado um programa de educação integrada para professores, com duração de quatro anos, a ser cumprido após o término do 12º ano de estudo. No decorrer desse período, os alunos deveriam dedicar-se a temas pedagógicos e, também, a conhecer outros assuntos de importância para a docência.

daqui a cerca de uma década, quando a China se prepara para superar-nos em inúmeros setores do conhecimento, pois conseguimos esgotar nossa capacidade de ensinar nas escolas.

O PROFESSOR COMO UM “AGENTE IMPLEMENTADOR”

A prática educacional contemporânea na Índia tende a ver o professor como um “agente implementador” de interesses maiores: o interesse nacional, como definido pelo Estado; um canal de reprodução do currículo aprovado oficial, muitas vezes aprendido de cor. O professor é visto como um repositório vazio a ser moldado e preenchido por um sistema de formação de professores “iluminado” e altamente “competente” – um instrumento que pode ser manipulado e testado via esquemas científicos de avaliação do professor promovidos pelo discurso de políticas internacionais de eficiência e responsabilidade, como evidenciado pelo documento *Avanço do desempenho educacional através do apoio ao professor* (INDIA, 2007).

Nesse sentido, “o ensino é retratado como um processo técnico sem reflexão, onde ‘qualidade’ é sinônimo do alcance de certos padrões pre-especificados por um sistema de supervisão, inspeção e controle” (CARR, 1989, p. 5-6). Sendo um “agente” de tantos interesses poderosos, não é de surpreender que o professor escolar médio na Índia ministre um ensino de extremamente baixa qualidade para nossas crianças. Mesmo os parâmetros curriculares de 2005 refletem limitada percepção de que “a centralização das decisões sobre o currículo, ao lado da crescente burocratização do funcionamento das escolas [enquadram] o professor como um usuário, em vez de autor, de ideias e materiais curriculares” (COMMON, 1983, p. 203).

EXPERIÊNCIAS DA NECESSIDADE DE REFORMA EM OUTROS PAÍSES

Sabe-se que a reforma na formação de professores é ideologicamente baseada em ideias e ideais: valores e premissas sobre os objetivos da escola, o futuro econômico e social da nação, o papel do ensino público numa sociedade democrática. Na última década houve tentativas específicas de relacionar a reforma na formação de professores com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos em todo o mundo.

Em depoimento ao Subcomitê sobre Educação Pós-secundária do Congresso norte-americano, Marci Kanstoroom afirmou:

...focalizar a formação de futuros professores em faculdades de educação [...], aumentar a formação em escolas de educação e em oficinas de desenvolvimento profissional [...] não parece que vá fazer muita diferença na dupla crise atual de quantidade e qualidade de professores [...] [Precisamos] começar por focalizar um resultado vital, o desempenho do aluno. *Insistam que tudo o que for feito para os professores vá trazer retorno para o aprendizado do aluno, e insistam também que os estados focalizem nisso suas políticas de qualidade do professor.* (1999, apud COCHRAN-SMITH, FRIES, 2001, p. 8, grifos meus)

O Programme for International Student Assessment – PISA [Programa de Avaliação Internacional de Alunos], da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômicos – OCDE – busca monitorar mudanças longitudinais nos processos educacionais e no desempenho de alunos para estimar a qualidade do “capital humano”. Com base em 40 anos de pesquisas internacionais nas áreas de conhecimento em matemática e ciências, aponta o capital humano como a principal força que impulsiona o melhor desempenho econômico de um país (KEEVES, 2004). O entendimento da relação entre qualidade da educação e crescimento da economia do conhecimento levou à ênfase abrangente no desempenho do aluno também no discurso atual sobre formação de professores. A qualidade da educação, agora centrada na ideia de “desempenho do aprendiz”, atraiu especial atenção nos países em desenvolvimento, cujos sistemas educacionais funcionam com um considerável controle burocrático (KUMAR, SARANGAPANI, 2006, p. 36).

Marilyn Cochran-Smith (2001) argumentou que a abordagem de pontos em testes é valorizada não só por aqueles que pleiteiam a desregulação dos padrões da formação de professores, mas também por porta-vozes do caminho da profissionalização para a reforma educacional. Sua noção de “resultados” define-se basicamente em termos do desempenho profissional do professor, incluindo “o alinhamento da prática do professor com os padrões do currículo”, e da habilidade dos professores “em refletir e aprender com seu próprio trabalho”, com a ênfase geral na capacidade do professor “de ter um impacto positivo na aprendizagem dos alunos” (COCHRAN-SMITH, 2001, p. 9).

No contexto indiano, a primeira versão do Curriculum Framework for Quality Education – CFQTE [Parâmetros curriculares nacionais para a qualidade na formação dos professores], preparada pelo NCTE após a publicação dos NCF em 2005, tinha apontado a necessidade de “remover as deficiências existentes na formação de professores e atender à demanda dos novos desafios à frente” (NCTE, 2005, p.5). Enquanto as “deficiências” foram deixadas opacas, não identificadas, os “novos desafios” são definidos em termos da necessidade de “inculcar valores e habilidades profissionais nos professores” (p. 17).

Idealmente, os parâmetros curriculares da formação de professores deveriam estar em consonância com o currículo da educação escolar. Tal consonância seria o primeiro passo para mapear uma nítida trajetória para traduzir a visão proposta nos NCF-2005 para a prática de sala de aula. No entanto, os atuais parâmetros para a formação de professores nem se envolvem com os alunos (nesse caso, os professores) nem com o processo de aprendizagem, o conteúdo e a pedagogia de formar professores. Eles parecem estar orientados principalmente por uma postura ideológica que busca “desenvolver um sentimento de orgulho nos professores, em sua cultura diversa, preservar sua identidade [...] torná-los

modernos em sua visão mas preservando sua indianidade distintiva” (NCTE, 2005, p. 18). Essa postura reflete o apoio mudo dos formadores conservadores às agendas políticas reacionárias que vêm tentando polarizar o espaço educacional na última década e meia – um processo importante de que a maioria das instâncias políticas prefere não tomar conhecimento.

A agenda estabelecida para a formação de professores definida pelo CFQTE é nitidamente distante e distinta da perspectiva dos parâmetros do currículo nacional de 2005. O estreito quadro ideológico pelo qual é vista a formação de professores emana do entendimento do NCTE de que a educação elementar seria “o berço da cidadania, da inculcação de valores, do desenvolvimento de valores apropriados e de habilidades para a vida” (NCTE, 2005, p. 27). Em contraste, a visão dos parâmetros do currículo nacional define os oito anos da educação elementar como um período

...de enorme desenvolvimento cognitivo, moldando a razão, o intelecto e as habilidades sociais [...] A educação nesse período deve ser de caráter integrado, permitindo às crianças adquirir facilidade de linguagem e expressão, tornando-se autoconfiantes como aprendizes, tanto dentro como fora da escola. (NATIONAL COUNCIL OF EDUCATIONAL..., 2005, p. 67)

VERSÃO PRÉVIA DE NOVOS PARÂMETROS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com o objetivo de aproximar os dois conjuntos de parâmetros curriculares acima referidos, o NCERT e o NCTE fizeram uma revisão dos *Parâmetros curriculares para a qualidade na formação de professores* em 2006. Essa primeira versão do documento examinou uma série de questões, incluindo a situação atual e as práticas correntes do sistema de formação de professores. Apresenta as principais áreas curriculares e abordagens pedagógicas que podem provocar uma reforma radical na formação prévia dos professores e em seu subsequente desenvolvimento profissional.

O ponto principal desses novos parâmetros é a proposta do vínculo crucial entre as universidades e a educação escolar, para desenvolver quadros profissionais de professores e formadores, bem como a geração de um discurso interdisciplinar em educação. O documento provê a visão e o espaço necessários para a convergência entre o currículo escolar e a formação de professores. Porém, com a atual limitação de capacidade acadêmica do NCTE e a incerteza que cerca seu futuro papel, o desafio consiste em lograr uma resposta institucional adequada para a realização concreta dessa nova visão (BATRA, 2006b).

EMPODERAMENTO DOS PROFESSORES: MAPEANDO O CAMINHO

Existem exemplos de empoderamento dos professores para tais objetivos em muitas inovações na educação escolar em toda a Índia. Esses exemplos mostram como os programas de formação de professores podem ser desenhados de modo a permitir o envolvimento dos professores com conceitos e referências teóricas não como “um conhecimento dado” a ser “aplicado”, mas como ferramentas para analisar e intervir adequadamente nas realidades experienciais e sociais que os cercam.

O Bachelor Elementary Education – BEEd⁶ [Bacharelado em Educação Elementar], da Universidade de Délhi, um programa de quatro anos de formação profissional de professores, demonstra tal integração de ideias em educação e teoria pedagógica, ciências sociais e desenvolvimento humano, com as práticas educacionais. Esta parte apresenta as principais características do BEEd, que servem como um quadro de referência curricular para o desenvolvimento profissional de professores e poderia permitir a realização de todo o potencial de ideias do NCF-2005. Essas características baseiam-se na convicção de que um entrelaçamento dialético entre conteúdo e pedagogia é essencial para o envolvimento significativo nas questões da prática educacional. Muitas das ideias aí contidas também podem ser apropriadas para conceitualizar abordagens para o apoio ao aperfeiçoamento profissional de professores em serviço.

INSERINDO AS CRIANÇAS NO CONTEXTO

Estudos mostram que ter conhecimento, competências e disposição para trabalhar com crianças de diversas origens culturais, sociais e linguísticas é crucial para ser um professor efetivo (ALIDOU, 2000; GAY, HOWARD, 2000; WEISMAN, 2001). Isso dá oportunidade de compreender construtos desenvolvimentais e princípios da teoria psicológica em um contexto mais amplo. E pode ser feito se os professores sendo formados se envolvem diretamente com crianças, em vez de apenas se instruir sobre elas pelo estudo das teorias do desenvolvimento infantil, como é a norma na formação de professores na Índia.

Os professores-alunos do BEEd passam bastante tempo examinando perguntas de crianças, suas observações sobre fenômenos naturais e sociais, o que permite apreender mínimas nuances nas diferenças de desenvolvimento em relação a vários contextos sociais, políticos e outros. Isso lhes permite desconstruir suposições populares, estereótipos e construtos falsamente generalizados sobre crianças e aprendizagem. Estudos mostram que, na formação de professores, substituir cursos “puros” de psicologia e desenvolvimento infantil por cursos interdisciplinares com leituras de história e fenomenologia da infância (WEAR, 1989), análise política da família, da criança e da escolarização (PINAR, 1989) pode contribuir para esse processo.

⁶ Algumas das principais ideias que fundamentam esse programa podem ser encontradas em Maulana Azad Centre... (2001) e Batra (1995).

Os programas dominantes na formação de professores na Índia não oferecem tais possibilidades por estarem em geral inseridos em ambiente intelectualmente pobre, distante das fronteiras da pesquisa interdisciplinar e da geração de conhecimento nas disciplinas dos fundamentos (BATRA, 2005). Enquanto isso, o programa BEIEd situa o estudo do desenvolvimento infantil inter-relacionado ao tecido pluralista social e político em que as crianças crescem, paralelamente ao estudo de questões sociais contemporâneas. Nas palavras de uma recém-formada:

Comecei a perceber que há uma grande variedade de infâncias, cada uma moldada por fatores como região, religião, ocupação, casta e escolaridade. Esse tipo de aprendizado me levou a uma compreensão mais informada do processo de ensinar a meus futuros alunos e minha própria posição na sociedade. Finalmente, comecei a me ver como agente de mudança. (GUPTA, 2008, p. 24)

INVESTIGANDO A DIALÉTICA EDUCAÇÃO-SOCIEDADE

Um elemento essencial da agenda da teoria e prática educacional é interrogar a relação entre escola e sociedade: como a escola perpetua ou reduz a desigualdade; a construção social do conhecimento e do currículo; e como o poder é produzido e reproduzido pela educação (BOURDIEU, PASSERSON, 1977; APPLE, 1979). Os professores precisam envolver-se com essas questões por meio da investigação teórica e por meio de processos grupais conscientes durante o desenvolvimento de projetos que lhes facilitem examinar suas próprias “posições” na sociedade quanto a questões de casta, classe, gênero, religião e comunidade. Recorrendo a um leque de conceitos e teorias interdisciplinares, com unidades de estudo de campo, os cursos são projetados para ajudar os professores a evoluir para melhor compreensão dos objetivos da educação e sua relação com a sociedade.

A aprendizagem é largamente influenciada não só pelo ambiente sociocultural mais amplo como pelo contexto imediato de alunos e professores. Os cursos no BEIEd provocam um importante deslocamento, evitando a ênfase esmagadora no estudo das características universais do desenvolvimento individual que os cursos de formação de professores da Índia absurdamente importaram do Ocidente. O BEIEd oferece oportunidades para o envolvimento dos professores-alunos com questões e preocupações da sociedade indiana contemporânea, sua natureza pluralista e suas questões de identidade, casta, classe, gênero, equidade e pobreza.

Criticando os “estritos modelos tecnocráticos” da formação de professores, Giroux lamenta a forma pela qual

...questões administrativas tornam-se mais importantes do que entender e promover as escolas como esferas públicas democráticas [...] A regulação, certificação e padronização do comportamento do

professor são enfatizados em detrimento de se criarem as condições para os professores assumirem seu delicado papel político e ético como intelectuais públicos [...] As faculdades de educação mantêm uma profunda suspeita do diálogo teórico e intelectual [...] [sendo] claramente devedoras de considerações práticas que muitas vezes apoiam uma longa tradição de anti-intelectualismo. (1994, p. 278)

Evidências empíricas de estudo sobre a socialização de professores confirmam esse argumento. Os pesquisadores observaram que os professores-alunos

...interpretam mensagens dos cursos de formação de professores de maneiras que reforçam as disposições e perspectivas que eles trazem para o programa, mesmo quando essas interpretações envolvem uma distorção das intenções dos formadores. (ZEICHNER, GORE, 1990, p. 17)

Esse desafio foi superado no BEIEd pelo engajamento intelectual com a realidade concreta tanto no nível pessoal como no social. Egressas desse programa testemunharam ter-se tornado mais sensíveis às questões da aprendizagem e às questões sociais (SEEMA SAROHE, PREETI CHAUHAN, 2009, comunicação pessoal).

REPENSANDO CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM

Entre a maioria dos professores ativos em sala de aula, a concepção e prática de ensino, advinda de teorias psicológicas clássicas, é a que Freire chama concepção “bancária”. “Nesta visão ‘bancária’ da educação”, explica Freire:

Não é de estranhar que os homens sejam vistos como seres da adaptação, do julgamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria sua inserção no mundo como transformadores dele. (2000, p. 73)

Em contraste, envolver-se com os alunos ajuda o professor a ver o processo de aprendizagem como participativo e essencialmente social. Refletir sobre a aprendizagem como processo social é crucial para que os professores descubram que o conhecimento é diverso e ocorre em uma grande variedade de contextos cotidianos. No BEIEd, a clareza conceitual sobre isso emerge do envolvimento direto dos professores-alunos com suas “teorias pessoais” sobre a aprendizagem, pressupostos e crenças sobre crianças, aprendizagem e conhecimento. Isso abre espaço para ser dado o passo essencial de descartar teorias mais comumente aceitas de aprendizagem, ajudando a desconstruir concepções populares. O processo peda-

gógico baseia-se nas realidades culturais e sociais dos professores e alunos, semelhante à “conscientização” de Freire, que visa levar os grupos oprimidos a usar o conhecimento adquirido por processos dialógicos e produtivos para reconstruir suas vidas (APPLE, GANDIN, HYPOLITO, 2001). Isso é feito como preparação para o desenvolvimento de introspecções teóricas e esquemas de análise, construídos em contextos partilhados e colaborativos.

Enfatizando a necessidade de desenvolver teorias críticas da escola e da pedagogia, Giroux pleiteia legitimamente que os cursos de formação de professores devam abrir o diálogo com pesquisadores dos estudos culturais. Segundo ele, os estudos culturais veem o ensino como

...uma prática cultural que só pode ser compreendida através de considerações de história, política, poder e cultura [...] Como os estudos culturais se referem à vida cotidiana, à pluralização das comunidades culturais e enfatizam o conhecimento multidisciplinar, ocupam-se menos de questões de certificação e testes, e mais com a questão de como o conhecimento é produzido, circulado e usado. (1994, p. 280)

RECONSTRUINDO O CONHECIMENTO DISCIPLINAR

A formação convencional de professores focaliza exclusivamente a metodologia de ensino das matérias escolares, apoiando-se na falsa premissa de que o conteúdo das matérias não é ligado à pedagogia. Como observou Sharma, em 1992, citado em publicação do International Institute for Educational Planning – IIEP (2003, p. 52), não é de se surpreender que “a maioria dos indivíduos saem das instituições [de formação de professores] com deficiências no conhecimento básico das matérias, [...] no treino pedagógico, e mal-equipados para trabalhar nas escolas”. Embora a separação entre conteúdo da matéria e conteúdo pedagógico nos programas de formação de professores tenha sido contestada ao longo do tempo (SHULMAN, 1986), os modelos atuais de formação de professores continuam a focalizar exclusivamente “o formato, a estrutura e arranjos organizacionais da educação e do ensino” (BAKER, 1999). Atuando em esquemas deterministas de planos de aula, os professores-alunos raramente têm a oportunidade de examinar os conteúdos de ensino ou abordagens pedagógicas com uma visão crítica social e política.

Para que os professores possam ver criticamente e apresentar o conteúdo das matérias de forma apropriada ao desenvolvimento dos alunos, é essencial que se envolvam com os conteúdos do conhecimento escolar. Uma maneira significativa de propiciar isso é levar os professores-alunos a visitar e reconstruir conceitos das disciplinas básicas do ensino escolar. Reconstruir conceitos (frequentemente aprendidos de cor) ajuda-os a apreciar a natureza do conhecimento da matéria e sua metodologia, desenvolvendo a capacidade de distinguir equívocos ou conexões errôneas.

as, trazendo à tona questões epistemológicas e processos pedagógicos. O pensamento crítico, a busca de evidências, a inserção do conhecimento exposto nos textos no contexto sociopolítico, o exame dos pressupostos, são todos componentes essenciais na desconstrução e reconstrução de conceitos. Para tanto, o programa do BEIEd oferece cursos básicos em cada uma das disciplinas primárias – Língua, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Naturais – que servem de precursores para um maior engajamento com a teoria pedagógica.

A abordagem pedagógica das Ciências Sociais adotada por Eklavya fornece um bom exemplo de como o envolvimento do professor com o conteúdo das matérias no contexto de suas experiências e meio social leva a novas maneiras de ver o mundo, de respeitar as opiniões dos professores, deixá-los expor livremente suas questões e discordâncias, fazendo valer rigorosamente seu direito de saber as bases de uma argumentação, não afirmar coisa alguma com base na autoridade, mas nas evidências, e facilitar a comparação dos aspectos discutidos com suas próprias experiências. Ou seja, a democratização do processo de formação é a chave para mudar suas crenças e atitudes (PALIWAL et al., 2010).

ESTUDANDO EDUCAÇÃO NA INTERDISCIPLINARIDADE DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Educação é uma metadisciplina que recorre principalmente aos fundamentos da Psicologia, Sociologia e Filosofia. Se, por um lado, isso confere à disciplina um caráter mais abrangente, a multidisciplinaridade, tal como tem sido praticada, por outro, é um mero exercício de colagem de diversas vertentes de conhecimento, que não chega a forjar uma interface com a realidade e, também não, com as necessidades dos aprendizes.

Na educação, o conhecimento é visto como algo estático, especialmente na tradição da teoria psicológica e da prática educacional. Teorias behavioristas da aprendizagem, por exemplo, separam o “conhecimento adquirido” do contexto sociocultural no qual ele pode ser “adquirido” e mais tarde “aplicado”. Há uma necessidade crescente de desenvolver quadros teóricos de referência interdisciplinares da aprendizagem “situada”, que não separe pensamento, ação, sentimentos e sistemas de crenças dos aprendizes. No contexto indiano, em que milhões de crianças se matriculam na escola, mas não “aprendem”, a importância de problematizar a questão do conhecimento formal e de redefinir o entendimento de “aprendizagem” pela interdisciplinaridade torna-se crucial.

Como já mencionado, as faculdades de educação (leia-se, formação de professores) organizam a formação em torno de cursos genéricos de Psicologia educacional, Ideias emergentes na educação indiana e estudos metodológicos das matérias Matemática, Línguas, Ciências Sociais e Ciências. Essa estruturação convencional da preparação dos professores em torno das matérias escolares está em desacordo com a necessidade da pesquisa interdisciplinar sobre os processos da escolarização, em que muitas vezes se

deparam com as dinâmicas de casta, gênero, identidade, diversidade social e linguística e a cultura popular dos alunos. Esse arranjo curricular também exclui o envolvimento acadêmico com os objetivos da educação e a relação educação-sociedade.

Recomendando expressamente a necessidade de reconhecer a educação como uma disciplina das Ciências Sociais, a Comissão Kothari (ÍNDIA, 1966) pleiteou seu estudo de forma interdisciplinar. Os futuros professores precisam se envolver nas questões da prática educacional por meio de uma lente que os leve bem além dos domínios circunscritos da psicologia educacional e da metodologia de ensino das matérias escolares.

No BEIEd, os professores-alunos participam de projetos onde se requer que examinem um produto ou fenômeno social específico, para discernir seus vários atributos geográficos, econômicos, políticos, históricos e sociológicos. Isso lhes dá oportunidade de refletir sobre si mesmos, aprender a examinar suas concepções de conhecimento e se livrar da necessidade premente de proteger os estreitos pontos de vista sobre educação e aprendizagem. O estudo simultâneo de uma matéria optativa oferece a oportunidade de lidar com o estudo rigoroso de um conteúdo disciplinar.

O mergulho nas Ciências Sociais permite que o professor compreenda como surgem as diversidades, as desigualdades entre diversos grupos, e como se constroem as atitudes que apoiam a desigualdade. As condições locais e do entorno podem ser mais bem compreendidas se vistas no contexto de uma perspectiva nacional mais ampla (THAPAR, 2005).

Isso permite um duplo processo, de educação para a mudança social e de ação universitária para a mudança educacional, promovendo o desenvolvimento da educação como uma área transdisciplinar, e não uma área genérica do conhecimento.

INTERROGANDO A DIALÉTICA DA TEORIA E EXPERIÊNCIA

A maioria dos currículos de formação de professores

...baseia-se na premissa de que, após adquirir um *corpus* de conhecimento, os recém-formados poderão aplicá-lo em sua prática de ensino. No entanto, os supervisores falam de prática e experiência, sugerindo implicitamente a necessidade de [...] um conhecimento situado. (LEWIN, STUART, 2003, p. 87)

Isso sugere um modelo diferente de aprender a ensinar. Na verdade, o ponto de partida de toda investigação é o aprendiz – nesse caso, o futuro professor e seu contexto. O envolvimento com conceitos teóricos deve ocorrer na realidade experiencial e social do professor-aluno. Isso deve ser contemplado no planejamento do programa de formação e no interior de cada área de estudo, posicionando cada uma de modo a permitir o flu-

xo da experiência para a teoria e desta para a experiência de campo. Por exemplo, no BEIEd, os professores têm a oportunidade de interagir com crianças em um estágio supervisionado, organizando atividades criativas, para aprender a se comunicar e relacionar com elas. Mais tarde, quando estudam as teorias de desenvolvimento infantil, muitas das experiências que tiveram durante o estágio, inclusive a dinâmica e o contexto sociopolítico, são deliberadamente trazidas para a aula, permitindo estabelecer inter-relações, verificar teorias e ajudando a articular novas ideias e perspectivas.

Assim, essa forma de trabalhar com professores-alunos permite aos formadores usar circunstâncias da comunidade e da realidade como “conhecimento oficial”. Sua pedagogia e a aprendizagem dos professores-alunos torna-se uma forma de diálogo cultural. “Em vez da voz de uma autoridade, o significado é criado como produto do diálogo” (LADSON BILLINGS, 1995, p. 473) e o que emerge dessa dialética é o conhecimento. Os professores que operam dessa forma colaborativa podem examinar sua própria pedagogia e a dos colegas, construindo sentido pelo diálogo recíproco. Ladson Billings (1995, p. 473) sugere que as práticas dos professores e as reflexões que fazem constituem um meio para definir e reconhecer uma pedagogia culturalmente relevante, e a continuação do diálogo dá oportunidade ao professor de “avaliar reivindicações de conhecimento” e “reexaminar e repensar suas práticas”.

A provisão estrutural do processo de “educação como diálogo” (BUBER, 1947) nos programas de formação de professores pode contestar o falso argumento de que a problemática da educação deve-se à perene distância entre a teoria e sua aplicação. Na maioria dos casos, a alegação da distância teoria-prática é um recurso para dissimular inadequações inerentes ao desenho dos programas de formação de professores. Muitos destes assumem falsamente que a “teoria” deve ser “aplicada” em campo, o que frequentemente redundna na desconexão do conhecimento teórico da prática. Embora essa desconexão persista em instituições de formação de professores em todo o mundo, diversas experiências nas décadas recentes alteraram esses arranjos e conexões (COCHRAN-SMITH, ZEICHNER, 2005; DARLING HAMMOND, 1999), inclusive o BEIEd (BATRA, 1995, 2005).

O papel do estudo teórico é oferecer ao aprendiz adulto a oportunidade de se envolver com temas e questões críticas da prática educacional – conhecimento, aprendizagem – de modo a aperfeiçoar suas habilidades de observação, autoaprendizagem, pensamento independente, e desenvolver capacidades analíticas e interpretativas. Assim, o ônus de estabelecer conexões entre a teoria e a prática não recai só sobre o aluno e, também, deixado ao acaso. O programa do BEIEd assegura espaços de aprendizagem para desenvolver essas conexões por meio da combinação de estágio e unidades de estudos teóricos com base em estudos de campo.

O envolvimento com conceitos e quadros teóricos de referência é necessário para criar experiências “educativas” com significado. Sem isso

corre-se o risco real de reduzir toda a discussão em sala de aula à mera troca de experiências pessoais, característica de muito discurso contemporâneo sobre a reforma da escola na Índia. O desafio atual, mesmo no BEIEd, é o de deslocar continuamente o discurso do fluxo de experiências descritivas e opiniões para análises reflexivas baseadas em evidências. Isso levou à necessidade de desenvolver comunidades de prática também entre os próprios formadores, uma característica marcante do sucesso precoce do programa do BEIEd que deve ser sustentada por meio de provisões estruturais adequadas.

FORTALECENDO A IDENTIDADE DO PROFESSOR

As visões sobre o papel do professor são social e culturalmente ancoradas. Muitas vezes o próprio sentido de identidade do professor é construído sobre a concepção prevalente na sociedade sobre o que é ser professor. Calderhead e Shorrock (1997), por exemplo, atribuem o senso de responsabilidade dos professores espanhóis para com as comunidades locais e sua visão de ensinar como uma atividade colaborativa ao sistema democrático de eleição direta dos diretores. Os professores franceses, por sua vez, se identificam mais com seu papel como especialistas em suas respectivas disciplinas; os professores ingleses valorizam mais seu papel de cuidado pastoral; os indianos se identificam com o papel de “guru” (KALE, 1970).

Várias metáforas têm sido usadas em diversas culturas para definir o professor. Professores foram comparados a artistas, com base na ideia inicialmente proposta por William James (1891), de que ensinar é uma arte. Como “pouco trabalho teórico foi devotado à análise de o que ‘arte’ significa”, Delamont (1995, p. 6-7) deteve-se sobre algumas das “facetas mais tácitas, implícitas, não examinadas” da profissão sob esse ponto de vista. Outros estudos já estabeleceram a necessidade de examinar cuidadosamente a relação entre as questões de identidade, socialização dos professores e os papéis assumidos profissionalmente (ZEICHNER, 1990; SACHS, 2003). Programas de formação de professores inspirados nessa metáfora focalizaram o desenvolvimento do conhecimento do professor, fazendo distinção entre professores novatos e experientes, e buscando entender sua prática na sociedade (HOLLINGSWORTH, 1995).

Por meio de cursos teóricos e estágios, o BEIEd oferece espaço para o estudo de si e da identidade, relações humanas, distância criança-adulto, pressupostos, crenças e atitudes. Muitas vezes as dimensões do *self* são exploradas em atividades teatrais, artísticas, artesanais e de música, que formam um ambiente de aprendizagem não ameaçador, sem receio de julgamentos. Nelas é possível examinar estereótipos e superar preconceitos, o que leva à maior sensibilidade social (BATRA, 1995). Professoras formadas no BEIEd, que tinham seguido cursos em que o teatro era o principal processo pedagógico, relatam que “o teatro ajudou-as a explorar possibilidades

onde não havia nenhuma. Forneceu um contexto, bem como um meio de aprendizagem, para mudar a noção de pedagogia e de democratização da sala de aula” (SHIVAPRIYA, 2004, p. 45-47).

O estudo de Ladson Billings demonstra como “professores exemplares de crianças afro-americanas começaram a acreditar que todas as crianças podiam ter sucesso escolar”:

A “linguagem da falta” era ausente de seu discurso sobre os alunos; nunca se referiam a estes como provindos de lares monoparentais, beneficiários da assistência social, ou requerendo avaliação psicológica. Pelo contrário, os professores falavam de suas próprias limitações e imperfeições, e o que tinham feito para superá-las e assegurar o sucesso dos alunos. (1995, p. 479)

Processos semelhantes de autorreflexão foram manifestados por egressas do programa BEEd. Gupta relata como os cursos de

Relações Humanas e Comunicação e as oficinas de autodesenvolvimento fizeram com que eu refletisse sobre mim mesma e minhas experiências, com base em construtos teóricos de identidade. Primeiro tornei-me consciente de vários estereótipos, depois percebi como eu os tinha internalizado. Essas oficinas tiveram um impacto profundo na minha personalidade, ajudando-me a evoluir como uma pessoa mais secular e tolerante. Acima de tudo, aprendi a querer ser professora, a ter orgulho de mim mesma, após superar percepções da minha própria socialização. (2008, p. 25)

Evidências empíricas como essas deviam informar também o debate corrente sobre a profissionalização de professores.

CRIANDO ELOS ENTRE PEDAGOGIA E CURRÍCULO

O envolvimento com pedagogia implica necessariamente deslocar o foco do mero conteúdo e metodologia das matérias para o aprendiz e seu contexto – no caso, a professora. Nas palavras de Doyle (1992, p. 486), “é difícil evitar tropeçar no currículo quando se está tentando entender o ensino, ou comentar a pedagogia quando se está deliberando sobre currículo”. Ignorando essa realidade, os programas de formação de professores reforçam falsas divisões entre currículo e pedagogia, tratando a pedagogia como uma mera habilidade técnica a ser adquirida. Além disso, boa parte da pesquisa sobre o ensino tem firmes raízes na psicologia behaviorista, independente do currículo (PINAR et al., 1995) e, de maneira geral, se preocupa em descobrir “como fazer com que o professor faça o que outros querem que ele faça” (RICHARDSON, 1990).

Pesquisas multidisciplinares em Antropologia, Sociologia e Linguística (CAZDEN, 1986; DOYLE, 1978; ERICKSON, 1986), assim como uma vi-

são de pedagogia e aprendizagem baseada na teoria crítica de Habermas (YOUNG, 1988) criaram um substantivo discurso interdisciplinar que praticamente ainda não adentrou o espaço da prática educacional.

Esta visão do ensino provém do entendimento de currículo como um texto desconstruído (PINAR et al., 1995) e do ensino como uma atividade situada (LAVE, WAGNER, 1991). Nesta visão, estudar pedagogia da linguagem, para os professores-alunos do BEEd, significa entender a linguagem característica dos aprendizes, os aspectos socioculturais da aprendizagem da língua, a linguagem como um processo e o uso funcional da linguagem em todo o currículo. A pedagogia da matemática implica envolver-se com a natureza do pensamento matemático da criança, tanto pela teoria quanto pela observação direta dos processos de pensamento e aprendizagem das crianças. Isso é feito pelo estudo da linguagem matemática, pela pesquisa sobre a aprendizagem infantil em áreas específicas, o exame de erros, da fobia da matemática e do currículo oculto. Essa abordagem ajuda a criar elos críticos entre o professor-aluno e seu contexto e experiências, conteúdo disciplinar e abordagem pedagógica. Gupta refere-se a isso como

...uma rede complexa de conteúdos das matérias, teorias da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, e o papel do professor, que juntos forneceram um sentido de direção a cada atividade que eu fazia com as crianças [...] e espaço para refletir sobre as respostas dos alunos e minhas próprias observações enquanto ensinava. (2008, p. 25)

O desenvolvimento de habilidades profissionais gerado pelo envolvimento com o conhecimento experiencial da sala de aula oferece a oportunidade de desenvolver a pedagogia crítica. É uma tentativa consciente de influenciar como e quais conhecimentos e identidades são produzidos entre determinados conjuntos de relações sociais. Como atividade tanto prática quanto política, tenta influenciar a ocorrência e a qualidade de experiências educacionais (GIROUX, SIMON, 1989, p. 239), semelhante à perspectiva de Dewey sobre a importância de criar um ambiente de aprendizagem que é altamente significativo também para o desenvolvimento do professor (HANSEN, 2002).

A pedagogia crítica na formação de professores é ainda essencial para compreender e transformar ambientes educacionais dominantes que “geram um espaço narrativo privilegiado para alguns grupos sociais e um espaço de desigualdade e subordinação para outros” (GIROUX, 1994, p. 279). Pode vir a alterar a situação típica, observada por Lipman (1993, apud LADSON BILLINGS, 1995), de que, apesar de enormes esforços para reformar e reestruturar a escola, as crenças e ideologias dos professores muitas vezes permanecem as mesmas, especialmente para com crianças marginalizadas e seu potencial intelectual. Mudar isso é uma condição necessária para a escala de mudanças sociais de que a Índia precisa, e cujos

efeitos serão sentidos nas próximas três décadas. “Conhecimento e atitudes que apoiem a justiça política e social” foram enfatizados como requisitos importantes na formação de professores no pós-*apartheid* na África do Sul, assim como “em todos os países e contextos” (SAMUEL, 1998). Como afirma Barnes (1992, p. 21), “para que as mudanças no ensino aconteçam, a cabeça dos professores tem de mudar”.

ENVOLVENDO A ESCOLA

Além do programa de formação de professores que oferece o envolvimento supervisionado com crianças em situação escolar, ensinando e observando as crianças, o apoio de outros professores também contribui para o desempenho do professor-aluno. Um grupo de professoras recém-formadas no BEEd entram numa escola como *interns*^r [residentes] com um “entendimento informado” das condições e limitações do sistema educacional estatal, com o desejo e capacidade de desafiar percepções e atitudes estabelecidas e, o que é mais importante, a vontade de superar socializações internalizadas de medo e inibição. Atuando como professoras regulares, elas têm oportunidade de trabalhar coletivamente, aprendendo a negociar com o sistema para estabelecer objetivos realistas em termos de aprendizagem das crianças, conteúdos curriculares e práticas pedagógicas. As iniciantes escolhem, planejam e organizam experiências de aprendizagem significativa, trabalhando com as crianças individualmente e em grupos. Elas refletem sobre sua prática, individual e coletivamente, e desenvolvem estratégias para avaliar a aprendizagem das crianças de modo a realimentar o currículo e a abordagem pedagógica. Esse modelo de professoras iniciantes cria a possibilidade de uma parceria genuína com as escolas, rompendo com a relação altamente hierárquica que atualmente caracteriza o modelo de *practice-teacher* [professor praticante] da formação de professores.

CONCLUSÕES

Este artigo argumenta pela necessária complementaridade entre a educação da criança e o fortalecimento do professor, o que tem sido objeto de descaso tanto nas políticas quanto na prática educacional indiana. Enquanto os conservadores burocratas do planejamento econômico se garantem apoiando o governo central quanto à questão da UEE, a maioria continua não percebendo o papel potencial do professor fortalecido como catalisador nos processos de mudança social.

A noção de que a lei do direito à educação não poderá ser implementada sem o empoderamento dos professores está sendo politicamente reconhecida muito lentamente. Apesar do compromisso econômico de mobilizar recursos para a UEE, o consenso político em torno da educação inclusiva e a consequente aceleração dos processos de mudança social ainda está hesitante. O governo central mantém a visão de que o arcabouço legal

^r Como os médicos: em outros países, pelo sistema de residência, os professores recém-formados passam um ou dois anos trabalhando na escola em caráter experimental, sendo avaliados periodicamente, para poder obter a “licenciatura”. (N. da T.)

e o financiamento da universalização da educação elementar devam ser delegados aos estados. Embora este possa ser um argumento constitucionalmente válido, na prática significa que o “projeto nacional” de inclusão e transformação social para a próxima geração seja deixado no terreno altamente heterogêneo, fragmentado e contestado das políticas estaduais. Este foi um dos piores receios anunciados por Ambedkar ao final dos trabalhos da Assembleia Constituinte.

O elo operacional para uma Índia mais socialmente inclusiva e humana gira em torno do elemento mais abandonado do sistema educacional – o professor. Nem as políticas públicas atuais nem as instituições de pesquisa se preocupam seriamente com o processo de reforma do sistema de formação de professores. Este artigo sustenta que os esforços para a reforma curricular serão seriamente limitados se não houver uma reforma imediata e radical no currículo e na prática da formação de professores. Este é um dos mais graves riscos ao sucesso dos objetivos da UEE que a Lei do Direito Fundamental à Educação, de 2008, busca alcançar.

Também se sustenta que é tempo de os professores na Índia serem reconhecidos como intelectuais e desenvolvidos como profissionais que podem e devem se engajar e ser reconhecidos como pares no debate sobre as questões mais amplas e profundas que infestam nosso sistema educacional.

A criação de espaços estruturais nas instituições de formação de professores, a convergência de intervenções e vínculos institucionais podem constituir a oportunidade para transformar a formação de professores do mesmo modo que se propõe que a educação escolar seja transformada pelos novos parâmetros curriculares de 2005. Sustenta-se também que, sem essas provisões institucionais, o novo currículo vai permanecer no campo das ideias, com poucas chances de realizar mudanças efetivas na prática.

Os planejadores educacionais devem ser convencidos de que não há outro caminho para bons programas de formação prévia de professores e para a formação em serviço, de modo a alcançar uma educação de qualidade. Para restaurar nosso sistema público de educação e alcançar objetivos maiores de justiça e equidade social e de gênero, é importante que os professores escolares possam remodelar o currículo, o ensino e a aprendizagem, bem como redefinir suas próprias questões profissionais – para assim prover um ambiente plural, inclusivo e crítico em que a UEE possa ser efetivada.

Diversas intervenções inovadoras em toda a Índia já mostraram que este é um caminho seguro, embora desafiador, para realizar o imenso potencial humano da maior população jovem do mundo, transformando assim a economia e a sociedade indiana. Em vista do otimismo atual quanto à situação econômica do país, que investimento poderia ser melhor para o futuro da Índia?

REFERÊNCIAS

- ALIDOU, H. Preparing teachers for the education of new immigrant students from Africa. *Action in Teacher Education*, v. 22, n. 2, p. 101-108, 2000.
- APPLE, M. W. *Ideology and curriculum*. New York: Routledge, 1979.
- APPLE, M.; GANDIN, L. A.; HYPOLITO, A. M. Paulo Freire, 1921-1997. In: JOY, A. PALMER et al. (Ed.) *Fifty modern thinkers on education: from Piaget to the present day*. New York: Routledge, 2001. p. 128-132.
- BAKER, S. Starting off on the right foot: the influence of four principles of professional development in improving literacy instruction in two kindergarten programmes. *Learning Disabilities Research and Practice*, v.14, n. 4, p. 239-253, 1992
- BARNES, D. The Significance of teachers' frames for teaching. In: RUSSELL, T.; MUNBY, H. (Ed.) *Teachers and teaching: from classroom to reflection*. London: Routledge, 1992. p.9-32.
- BATRA, P. *Building on the National Curriculum Framework to enable the agency of teachers*. *Contemporary Education Dialogue*, v. 4, n.1, p. 88-118, 2006a.
- _____. *Elementary truths: the creation of the BEEd*. In: SEMINAR, 436., Dec. 1995, New Delhi.
- _____. Locating the agency of teachers in a changing Indian educational context. In: CONFERENCE ON PREPARING TEACHERS FOR A CHANGING CONTEXT, 3-6 May 2006, Institute of Education, London. *Paper presented...* Institute of Education: London, 2006b.
- _____. Voice and agency of teachers: a missing link in the National Curriculum Framework. *Economic and Political Weekly*, v. 40, n. 36, p. 4347-4356, 2005.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage, 1977.
- BUBER, M. *Between man and man*. London: Kegan Paul, 1947.
- CALDERHEAD, J.; SHORROCK, S. B. *Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer, 1997.
- CARR, D. *Making sense of education: an introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. New York: Routledge Falmer, 2003.
- CARR, W. Understanding quality in teaching. In: _____. (Ed.) *Quality in teaching: arguments for a reflective profession*. London: Falmer, 1989. p. 1-20.
- CAZDEN, C. Classroom discourse. In: WITTROCK, M. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.
- COCHRAN-SMITH, M.; FRIES, M. K. Sticks, stones, and ideology: the discourse of reform in teacher education. *Educational Researcher*, v. 30, n. 8, p. 3-15, 2001.
- COCHRAN-SMITH, M., ZEICHNER, K. M. (Ed.). *Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.
- COMMON, D. Power: the missing concept in the dominant model of school change. *Theory into Practice*, v. 12, n. 3, p. 203-210, 1983.
- DARLING HAMMOND, L. Target time towards teachers. *Journal of Staff Development*, v. 20, n. 2, p. 31-36, 1999.
- DELAMONT, S. Teachers as artists. In: ANDERSON, L. (Ed.) *International encyclopedia of teaching and teacher education*. 2. ed. London: Pergamon, 1995.
- DHANKAR, R. The Notion of quality in DPEP pedagogical interventions. *Education Dialogue*, v. 1, n. 1, p. 5-34, 2003.
- DOYLE, W. Curriculum and pedagogy. In: JACKSON, P. (Ed.) *Handbook of research on curriculum*, 5. New York: Macmillan, 1992. p. 486-516.
- _____. Paradigms for research on teacher effectiveness. In: SHULMAN, L. (Ed.) *Review of research in education*. Itasca: Peacock, 1978. p. 163-198.

- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum International Group, 2000.
- GAY, G., HOWARD T. C. Multicultural teacher education for the 21st Century. *The Teacher Educator*, v. 36, n. 1, p. 1-16, 2000.
- GIROUX, H. A. Doing cultural studies: youth and the challenge of pedagogy. *Harvard Educational Review*, v. 64, n. 3, p. 278-308, 1994.
- GIROUX, H.; SIMON, R. Popular culture and critical pedagogy: everyday life as a basis for curriculum knowledge. In: GIROUX, H.; MCLAREN, P. (Ed.). *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. New York: State University of New York, 1989. p. 236-252.
- GUPTA, L. *Making of a teacher*. In: SEMINAR, 592, Dec. 2008, New Delhi. p. 22-27.
- HANSEN, D. Dewey's conception of an environment for teaching and learning. *Curriculum Inquiry*, v. 32, n. 3, p. 267-280, 2002.
- HOLLINGSWORTH, S. Teachers as researchers. In: ANDERSON, L. (Ed.). *International encyclopedia of teaching and teacher education*. 2. ed. London: Pergamon, 1995. p. 16-19.
- HUNTER, W. *Report of the Indian Education Commission*. Calcutta: Superintendent of Government, 1883.
- INDIA. Central Advisory Board of Education. *The Right of children to free and compulsory education bill, 2008*: bill n. 65 of 2008. Disponível em: <<http://education.nic.in/Elementary/right%20free%20education.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2008.
- _____. *Right to education bill*: August 2005. New Delhi, 2005.
- INDIA. Ministry of Education. *Report of the Education Commission (1964-1966): education and national development*. New Delhi: 1966.
- INDIA. Ministry of Human Resource Development. *Advancement of educational performance through teacher support (ADEPTS): an MHRD-UNICEF initiative*. Jun. 2006-Jan. 2007.
- _____. *National policy on education (NPE, 1986)*. New Delhi, 1986.
- INDIA. Office of the Registrar General and Census Commissioner. *Census 2001*. New Delhi. Disponível em: <http://www.jsk.gov.in/projection_report_december2006.pdf>. Acesso em: dez. 2012.
- INDIA. Planning Commission. *Eleventh five-year plan (2007-2012)*. New Delhi, 2008.
- _____. *First five year plan (1951-1956)*. New Delhi. Disponível em: <<http://planningcommission.gov.in/plans/planrel/fiveyr/welco me.html>>. Acesso em: 2009.
- _____. *Tenth plan (2002-2007)*. New Delhi, 2002.
- _____. *Towards a faster and more inclusive growth: an approach to the 11th five-year plan draft*. New Delhi, 2006.
- INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: Unesco, 2003.
- JAMES, W. *Talks to teachers on psychology*. Cambridge: Harvard University, 1891.
- KALE, P. The Guru and the professional: the dilemma of the secondary school teacher in Poona, India. *Comparative Education Review*, v. 14, n. 3, p. 371-376, 1970.
- KANSTOROOM, M. *Boosting teacher quality: a common sense proposal (testimony prepared for delivery to the Subcommittee on Post-secondary Education of the Committee on Education and the Workforce, U.S. House of Representatives)*. Washington: Thomas B. Fordham Foundation, 1999.
- KAPUR, D. *Indian diasporic philanthropy: some observations*. Boston: Global Equity Initiative, Harvard University, Apr. 2003. (Working paper). Disponível em: <http://www.fas.harvard.edu/~acgei/PDFs/PhilanthropyPDFs/P_hil_Indian_Diasporic.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2008.

- KEEVES, J. P. 2004. Monitoring the learning and teaching of Science in a changing world. *International Education Journal*, v. 5, n. 3, p. 275-293.
- KINGDON, G. G. The Progress of school education in India. *Oxford Review of Economic Policy*, v. 23, n. 2, p. 168-195, 2007.
- KUMAR, K.; SARANGAPANI, P. History of the quality debate. *Contemporary Education Dialogue*, v. 2, n. 1, p. 30-52, 2006.
- LADSON BILLINGS, G. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, v. 32, n. 3, p. 465-491, Fall 1995.
- LAVE, J.; WAGNER, E. *Situated learning: legitimate peripheral Government of India participation*. Cambridge: Cambridge University, 1991.
- LEWIN, K. M.; STUART J. S. *Researching teacher education: new perspectives on practice, performance, and policy*. London: Department for International Development, 2003. (Research Series, 49a)
- LIPMAN, P. *The Influence of restructuring teachers' beliefs about and practices with African American students*. 1993. Dissertation (Doctoral) – University of Wisconsin, Madison.
- MAULANA AZAD CENTRE FOR ELEMENTARY AND SOCIAL EDUCATION. *The Bachelor of elementary education programme of study*. New Delhi: Central Institute of Education, University of Delhi, 2001.
- MAHBUB-UL-HAQ. *Report on human development in South Asia 1998: the education challenge*. Karachi: Oxford University, 1998.
- NAIK, J. P. *Elementary education in India: a promise to keep*. Bombay: Allied, 1975.
- NATIONAL COUNCIL FOR TEACHER EDUCATION. *Curriculum framework for quality teacher education*, 2005. Disponível em: <www.ncte-in.org>. Acesso em: 8 ago. 2008.
- NATIONAL COUNCIL FOR TEACHER EDUCATION; NATIONAL COUNCIL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND TRAINING. *Curriculum framework for teacher education: draft for discussion*. New Delhi, 2006. Disponível em: <www.ncert.nic.in> and <www.ncte-in.org>. Acesso em: 8 ago. 2008.
- NATIONAL COUNCIL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND TRAINING. *National curriculum framework 2005*. New Delhi, 2005.
- NATIONAL TEACHER EDUCATION COUNCIL TO BE CLOSED. *The Hindu*, May 26, 2007. Disponível em: <<http://www.thehindu.com>>. Acesso em: 2009.
- NIRANJAN, A.; KASHYAP, A. *The Fundamentals of the fundamental right to education in India*. Bangalore: Books for Change, 2006.
- PALIWAL, R. et al. The insider's narrative in the challenges of Social Science learning in schools. In: BATRA, P. (Ed.). *Social Science learning in schools: perspective and challenges*. New Delhi: Sage, 2010.
- PINAR, W. F. A Reconceptualisation of teacher. *Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 2, p. 9-12, 1989.
- PINAR, W. F. et al. *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang, 1995. (Counterpoints series, 17)
- RAINA, V. Killing the bill. In: SEMINAR, 565, Sept. 2006, New Delhi. p. 29-32.
- RESOURCE SUPPORT FOR PRACTITIONERS IN ELEMENTARY EDUCATION; MAULANA AZAD CENTRE FOR ELEMENTARY AND SOCIAL EDUCATION. *Evaluation of pedagogical interventions under the phase I programme of DPEP in the state of Haryana*. New Delhi: CIE, Delhi University, 2002. (Unpublished report)
- RICHARDSON, V. Significant and worthwhile change in teaching practice. *Educational Researcher*, v. 19, n. 7, p. 10-18, 1990.
- SACHS, J. *The Activist teaching profession*. New York: Open University, 2003.
- SAMUEL, M. Changing lives in changing times: pre-service education in post-apartheid South Africa. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 3, p. 576-585, 1998.
- SHARMA, S. R. *Teacher education in India*. New Delhi: Anmol, 1992.

SHIVAPRIYA. *Drama in teacher education: an evolving perspective*. 2004. Thesis (master') – Department of Education, University of Delhi, Delhi.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SINGH, L. C. *Commercialization in teacher education*. In: NATIONAL CONFERENCE ON SELF-APPRAISAL AND ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION INSTITUTIONS, 1., 22-23 Dec. 2002, Pune. *Paper presented...* Disponível em: <www.ncte-in.org/lcsingh.htm>. Acesso em: 2009.

THAPAR, R. National Curriculum Framework and Social Sciences. *The Hindu*, New Delhi, 5 Sept. 2005.

TILAK, J. B. G. Education in 2008-2009 union budget. *Economic and Political Weekly*, v. 43, n. 20, p. 49-56, May 17 2008.

TOMASEVSKI, K. *Manual on rights-based education*. Bankok: Unesco, 2004.

WATKINS, K. *The Oxfam education report*. Oxford: Oxfam GB for Oxfam International, 2000.

WEAR, D. What literature says to pre-service teachers and educators. *Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 1, p. 51-55, 1989.

WEISMAN, E. M. Bicultural identity and language attitudes: perspectives of four Latina teachers. *Urban Education*, v. 36, n. 2, p. 203-225, 2001.

YADAV, M. S. *Current transaction for quality teacher education: few considerations*. In: NATIONAL CONFERENCE ON SELF-APPRAISAL AND ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION INSTITUTIONS, 1., 22-23 Dec. 2002, Pune. Disponível em: <www.ncte-in.org/msyadav.htm>. Acesso em: 2009.

YOUNG, R. Critical teaching and learning. *Educational Theory*, v. 38, n. 1, p. 47-59, 1988.

ZEICHNER, K.; GORE, J. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. R. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990. chap. 19. Disponível em: <<http://ncrtl.msu.edu/http://papers/html/pdf/ip897.pdf>>. 27 ago. 2008.

POONAM BATRA

Professora do Maulana Azad Centre for Elementary and Social Education, Central Institute of Education, University of Delhi. Foi agraciada com o Jawaharlal Nehru Fellowship 2008-2010. Seus interesses de pesquisa incluem políticas públicas educacionais, currículo e pedagogia da educação elementar, formação de professores e estudos de gênero.
batrapoonam@yahoo.com