

Formação de educadores
Desafios e perspectivas

Raquel Lazzari Leite Barbosa (Org.)

Editora
UNESP

Poucos temas são tão complexos, polêmicos e ricos em abordagens como a Educação. Ela tanto pode ser vista de uma perspectiva ampla e filosófica, como estudada com base em exemplos concretos retirados da sala de aula. É justamente com essa proposta de estimular a diversidade de pensamento que o Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores realiza reuniões periódicas.

Este livro apresenta textos debatidos na sexta versão do evento, realizada em 2001, sob o tema "Formação de educadores: desafios e perspectivas para o século XXI". Eles enfocam, de vários pontos de vista, a ação dos professores nos diferentes níveis de ensino.

Os ensaios discutem modos ideais de atuação dos professores, aspectos da produção e circulação de leituras no interior da escola, preparação técnica dos educadores, implicações de políticas públicas para as práticas de formação e exercício do magistério e propostas de democratização da escola, entre outros temas.

Enfatiza-se aqui a formação de docentes reflexivos que concebam a educação como um fenômeno centrado no aluno. Para que isso ocorra, tornam-se indispensáveis o treinamento e a formação de professores dentro de princípios que discutam, principalmente, as relações de cada sujeito com as diversas formas de saber.

Formação de educadores

FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP

Presidente do Conselho Curador

José Carlos Souza Trindade

Diretor-Presidente

José Castilho Marques Neto

Editor Executivo

Jézio Hernani Bomfim Gutierre

Conselho Editorial Acadêmico

Alberto Ikeda

Antonio Carlos Carrera de Souza

Antonio de Pádua Pithon Cyrino

Benedito Antunes

Isabel Maria F. R. Loureiro

Lígia M. Vettorato Trevisan

Lourdes A. M. dos Santos Pinto

Raul Borges Guimarães

Ruben Aldrovandi

Tania Regina de Luca

Editora Assistente

Joana Monteleone

Formação de educadores: desafios e perspectivas

Organizadora
Raquel Lazzari Leite Barbosa

UNESP
Editora

© 2003 Editora UNESP

Direitos de publicação reservados à:

Fundação Editora da UNESP (FEU)

Praça da Sé, 108

01001-900-São Paulo-SP

Tel.: (Oxx11)3242-7171

Fax: (Oxx11)3242-71 72

www.editora.unesp.br

feu@editora.unesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Formação de educadores: desafios e perspectivas / organizadora Raquel
Lazzari Leite Barbosa. - São Paulo: Editora UNESP, 2003.

ISBN 85-7139-479-2

1. Pedagogia 2. Professores- Formação profissional I. Barbosa,
Raquel Lazzari Leite.

03-4277

CDD-370.71

Índice para catálogo sistemático:

1. Educadores: Formação: Educação 370.71

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira das
Editoras Universitárias



VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores

É com imensa satisfação que apresentamos aqui os trabalhos realizados durante o VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Entre a diversidade de questões que envolveram a dinâmica do evento, inseriu-se aquela que diz respeito à necessidade de permanente discussão de seus objetivos, funções e de como estes podem ser realizados tendo em vista alcançar um bom nível de desempenho científico-político-social. Foi no decorrer das discussões que pudemos delimitar o que permanece e o que precisa ser transformado e renovado em razão dos novos contextos.

Um dos objetivos do VI Congresso foi propor uma discussão que possibilitasse uma reavaliação da produção científica, cultural e educacional e sua relação com a sociedade em geral, e, em especial, com os diferentes níveis de ensino, como também reunir profissionais da área e, desse modo, propiciar uma reflexão conjunta sobre os problemas e necessidades da educação contemporânea e da educação brasileira, em particular. Ao promover conferências, mesas-redondas, grupos de debates e seminários temáticos, tínhamos como meta dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos ao longo destes dez anos, e ampliar o universo das reflexões em torno da atual problemática da educação. Foi nossa finalidade também abrir espaço para uma ampla visão crítica objetiva dos problemas que comprometem a qualidade do ensino e de vislumbrar soluções alternativas de modo a contribuir para sua superação. Por último, foi nosso objetivo debater e divulgar pesquisas recentes e relatos de experiências na área da Educação.

Partindo de premissas segundo as quais a formação do educador é um complexo processo que extrapola a mera estrutura formal, sua formação pro-

fissional deve ter como base uma postura crítica capaz de dinamizar a permanente e necessária avaliação dos resultados. Desse modo, ressalta-se a importância de discussões sobre a dimensão política de sua formação, ou seja, de um repensar interdisciplinar e inter-graus de ensino, de como este se desenvolve, e sobre a significação da produção científica, cultural, social e educacional para a realização de sua tarefa no século XXI. O VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores foi um espaço aberto para o debate voltado ao esclarecimento crítico dos objetivos da área educacional, de modo a dinamizá-los e lançar luz sobre os caminhos para a sua consecução. Sendo assim, nossa meta não poderia ser outra senão a de buscar a emancipação do homem brasileiro.

Diante disso, ressaltamos nosso contínuo compromisso com a Formação do Educador crítico e competente, valorizando assim toda a política desta Pró-Reitoria de Graduação.

Wilson Galhego Garcia
Pró-Reitor de Graduação/UNESP

Sumário

Apresentação

Formar educadores - desafio para todos os tempos 11

Raquel Lazzari Leite Barbosa e Denice Barbara Catani

1 O sujeito e a relação com o saber 23

Bernard Charlot

2 Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno:
possibilidades e contradições 35

Kenneth M. Zeichner

3 O livro e a educação: aspectos políticos da produção
do livro didático 57

Mário Castillo Méndez

4 Preparação técnica e formação ético-política dos professores 71

Antônio Joaquim Severino

5 Novas tecnologias na educação presencial e a distância I 91

Vani M. Kenski

6 Novas tecnologias na educação presencial e a distância II 109

Raquel Goulart Barreto

7 Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história
da educação e em processos de formação 119

Denice Barbara Catani

- 8 Memória e história da educação: entre práticas e representações
Clarice Nunes
- 9 O treinamento e a formação dos educadores 147
Zoë Redhead
- 10 A formação do professor de educação especial
na perspectiva da inclusão 153
Sadao Omote
- 11 Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB 171
Leda Scheibe
- 12 O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas 1
Emília Freitas de Lima
- 13 A pesquisa sobre formação de professores:
metodologias alternativas 201
Maria da Graça Nicoletti Mizukami
- 14 Vygotski versus Piaget - ou sociointeracionismo e educação 233
Fernando Becker
- 15 Escola, currículo e diferença: implicações para a docência 257
Dagmar E. Estermann Meyer
- 16 Docência e ensino superior: construindo caminhos 267
*Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargos Anastasiou
e Valdo José Cavallet*
- 17 Formação continuada: memórias 279
João Cardoso Palma Filho e Maria Leila Alves
- 18 Educação e emancipação 297
Newton Ramos-de-Oliveira
- 19 Educação em direitos humanos: de que se trata? 309
Maria Victoria Benevides
- 20 A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis 319
Celso João Ferretti
- 21 A leitura na escola hoje 335
Stela Miller

- 22 A leitura de linguagens não verbais na escola: uma introdução 341
Juvenal Zanchetta Junior
- 23 Organização dos sistemas municipais de educação no Estado de São Paulo: novas possibilidades na gestão de políticas públicas 359
Ana Maria Freire P. M. Almeida e Ricardo Ribeiro
- 24 Disciplina e indisciplina como representações na educação contemporânea 377
Julio Groppa Aquino
- 25 Diversidade cultural e educação 387
Dagoberto José Fonseca
- 26 Contextos integrados de educação infantil: uma forma de desenvolver a qualidade 403
Tizuko Morchida Kishimoto
- 27 Políticas de avaliação do MEC e suas repercussões na sala de aula 439
Vera Maria Nigro de Souza Placco
- 28 Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto 451
Antônio F. Cachapuz
- 29 Disciplina e indisciplina como representações na educação contemporânea: a ética da obediência 465
Mário Sérgio Vasconcelos
- 30 Por uma educação libertária: o gênero na nova escola 479
Margareth Rago
- 31 Universidade pública e neoliberalismo 491
Isabel Maria Loureiro
- Sobre os autores 501

Apresentação

Formar educadores - desafio para todos os tempos

Raquel Lazzari Leite Barbosa
Denice Barbara Catani

Ao intitular-se "Formação de educadores: desafios e perspectivas para o século XXI", o "VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores" anunciou sua aspiração em ser o quadro de propostas, análises e críticas que pudesse apontar alternativas para um novo tempo. Depois de dez anos de encontros bianuais, buscava-se uma síntese e projeção para um novo tempo, o século que se iniciava. Quando da realização do III Congresso em 1994. Antônio Nóvoa nomeou sua intervenção de maneira simples, porém arguta: "Educação e sociedade: novas respostas para um velho problema". Propôs-se ele a analisar as condições nas quais eram buscadas alternativas para a formação e atuação dos professores. Longe estávamos e longe estamos de tê-las alcançado. A persistência da meditação dos congressos diz muito acerca dos investimentos intelectuais que, no país, têm sido feitos para alcançar "novas respostas" ao problema da formação dos educadores. A percepção mais arguta, no entanto, a cada dia, das grandes questões e suas implicações, dos pequenos problemas e seus desdobramentos, tem certamente sido favorecida ao encontrar fórum privilegiado.

Historicamente no Brasil, sabemos, a questão da formação dos educadores foi alvo de investimentos significativos e de omissões de igual peso entre

nós. Do alerta de Caetano de Campos, ao buscar concretizar reformas capazes de tornar realidade o espírito da República brasileira, bradando assim pelo reconhecimento da importância dos professores em qualquer projeto de melhoria da nação, ao "estranho" lugar hoje atribuído aos profissionais que, só no discurso, têm seu papel valorizado e reconhecem na prática as mais "violentas agruras da profissão docente" para o "exercício decente de sua profissão", não se pode dizer que tenham faltado propostas. Podem-se, no entanto, reconhecer também as dificuldades com as quais tem-se lidado ao buscar dar conta de formar profissionais críticos, no interior do Estado, quase sempre para servi-lo, e com a simultânea esperança de que seja possível que estes proponham a inovação e sejam capazes de afrontar o mesmo Estado na defesa de ideais socialmente defensáveis.

O intuito do "VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores" foi ampliar e fortalecer um espaço para a análise de questões referentes aos atuais desafios e perspectivas no âmbito da educação de docentes. Nesse sentido, reuniu pesquisadores que têm se dedicado a discutir e propor múltiplas formas de estudo e intervenção junto ao magistério. Fazem-se presentes temas como representações mediante as quais tenta-se instaurar modos ideais de atuação dos professores, aspectos da produção e circulação de leituras no interior da escola, as maneiras específicas hoje configuradas nacional e internacionalmente no que tange à preparação técnica dos educadores, as implicações de políticas públicas para as práticas de formação e exercício do magistério, os fundamentos que dão sentido às aproximações realizadas no domínio da História da Educação entre memória e docência, as potencialidades das pesquisas acerca de e com os professores, bem como as questões vinculadas às propostas de democratização da escola em seus diversos graus. Ao reunir aqui tais trabalhos, o objetivo é dar a conhecer a fecundidade das análises empreendidas e contribuir para a busca de alternativas nos modos de trabalhar com os professores.

"Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições", de Kenneth M. Zeichner, discute as transformações verificadas nos últimos 25 anos e que definem a figura do "professor reflexivo". Para tanto, o trabalho localiza a configuração desse novo perfil no âmbito de reformas e discursos educacionais que, em diversas partes do mundo, enfatizam a necessidade de um tipo de organização escolar mais democrático por meio da descentralização das decisões, o que exigiria dos docentes a capacidade de exercitar o próprio julgamento acerca das questões de ensino, seja no domínio interno das salas de aula seja no domínio mais

amplo dos fundamentos e políticas educacionais. O texto em questão ressalta que, excetuando-se alguns poucos casos, as reformas acabam por desfavorecer uma proposta dessa natureza. Para além de modelos normativos, o autor questiona-se sobre as reais possibilidades de projetos que contribuam para o desenvolvimento de professores reflexivos, capazes de promoverem condições mais justas e condizentes ao ideal de "escola para todos".

A democratização do ensino também é uma problemática presente na conferência proferida por Bernard Charlot intitulada "O sujeito e a relação com o saber". Atentando para a desigualdade social ante a escola, questão que tem mobilizado pesquisas desenvolvidas pelo autor e sua equipe há doze anos, o texto constitui um esforço para explicitar os fundamentos que dão sentido às aproximações entre a sociologia e a psicologia. Segundo Charlot, a sociologia permite compreender os modos pelos quais o lugar da criança pode conduzi-la ao fracasso escolar, enquanto a psicologia enfatiza aspectos relativos à constituição do sujeito, deixando de lado o fato de que algumas dificuldades tendem a ser mais frequentes em determinadas classes sociais. No seu entender, o "pesquisador em educação não pode se restringir nem à sociologia nem à psicologia porque não pode ignorar a singularidade de cada aluno nem as diferenças sociais entre os alunos". Assim, o texto explicita alguns dos resultados de pesquisas que visam articular essas duas perspectivas, sugerindo alternativas férteis para pensar as relações entre o sujeito e o saber.

"O livro e a educação: aspectos políticos na produção do livro didático", de Mário Castillo, foi outro trabalho apresentado na qualidade de conferência. O autor assinala elementos que permitem uma visão ampla e integral do tema tratado, reconhecendo o livro como um bem cultural e econômico. Preocupado com a importância e a necessidade do texto escolar, Castillo afirma a fertilidade do uso desse material em nome de um ensino favorável ao desenvolvimento da consciência crítica, a busca de significados, invenção e questionamento da própria realidade. São justamente estes últimos aspectos que estão presentes num projeto, do qual o autor é presidente, intitulado Libro Universitario Regional (LUR), destinado à difusão nas universidades latino-americanas de conhecimentos tidos como "inovadores", mediante a produção e comercialização de livros. Ao explicitar os propósitos e resultados desse projeto, o texto convida os universitários da América Latina a participarem também como leitores e possíveis escritores.

No que se refere especificamente à formação de professores no âmbito das políticas educacionais contemporâneas - temática de uma das mesas-redondas -, Antônio Joaquim Severino, em seu texto "Preparação técnica e for-

mação ético-política dos professores", tece comentários acerca dos efeitos das atuais políticas públicas brasileiras na área educacional implementadas pelos dispositivos da nova LDB (n.9.394/96) e seus efeitos no processo de formação do magistério. Contribui, dessa maneira, para o exame das perspectivas dos limites de tais iniciativas ao desenvolvimento profissional dos educadores, entendido como a articulação de diversas dimensões, a dos conteúdos específicos, a das habilidades técnicas e a das relações situacionais. É nesse sentido que o autor destaca a importância de assegurar aos docentes a participação no "processo construtivo de produção do conhecimento e com os recursos críticos necessários para a avaliação de sua prática político-social".

Em "Novas tecnologias na educação presencial e a distância I", Vani M. Kenski discute a temática, entendida como uma das "ferramentas que auxiliam as pessoas a viverem melhor dentro de um determinado contexto social e espaço-temporal", situando-a no atual estágio da sociedade, quando é visível uma lógica em que predomina a permanente aquisição de equipamentos e tecnologias de comunicação. Para os professores, "profissionais que têm a informação como matéria-prima", tal situação implica uma pequena capacidade de "atualizar" os saberes a serem transmitidos aos alunos, pois, pela própria natureza do trabalho docente, esses conhecimentos têm limites mais definidos. Assim, o texto problematiza o atual significado da educação e as formas pelas quais seria possível evitar que as novas tecnologias acentuem a desigualdade no que tange ao acesso e consumo da informação, assinalando que "a preocupação dos educadores precisa ser a de contribuir para a formação de pessoas ativas socialmente ... que possam ter autonomia e conhecimento suficientes para a compreensão e análise crítica do papel das novas tecnologias no atual momento da sociedade".

Acerca dessa mesma questão, "Novas tecnologias na educação presencial e a distância II", Raquel Goulart Barreto acrescenta que tais elementos implicam novos desafios e possibilidades para o magistério. A autora considera a configuração de um certo reducionismo do trabalho docente, hoje mais vinculado à idéia de atividade por conta da tendência em enfatizar o uso de métodos e tecnologias eficientes de ensino. Ao atentar para as implicações de políticas públicas - levadas a efeito pela LDB n.9.394/96, por programas coordenados pelo MEC, em âmbito nacional e, internacionalmente, pela Unesco e pelo Banco Mundial - no que se refere à formação de professores, faz-se notável o "esvaziamento da docência" decorrente da proposição de treinamento de habilidades desejáveis em curto prazo com o uso de técnicas supostamente econômicas e eficazes. Sendo assim, Barreto sugere outro tipo de

investimento nos cursos de formação docente, de modo a redimensioná-los para além do consumo de tecnologias, assumindo significados mais amplos e significativos para o exercício do magistério.

Acerca dos investimentos junto à educação de professores, é Denice Barbara Catani, em comunicação intitulada "Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em História da Educação e em processos de formação", quem indica alternativas para propiciar a esses profissionais modos de trabalho mais férteis. Trata-se do recurso às memórias e às narrativas autobiográficas tanto nos processos de formação quando na escrita da História da Educação. A autora constrói a sua análise partindo das produções do campo educacional, especialmente do modo como se tem falado de memória. Nesse sentido, refere-se a autores como Adorno, Pierre Nora, Maurice Halbwachs, M. Pollak, às memórias de Elias Canetti, assinalando algumas das formas pelas quais se constrói a memória dos educadores e se instauram legitimidades em seu espaço profissional. Catani ainda sustenta "a fecundidade do domínio acerca da própria história e (o) reconhecimento da riqueza envolvida nos processos memorialísticos que reconstituem trajetórias intelectuais" para desenvolver novas maneiras de educar professores.

Dialogando sobre o tema da memória, Clarice Nunes escreve o seu trabalho "Memória e História da Educação: entre práticas e representações", tecendo algumas reflexões acerca da produção da pesquisa e da educação de professores. No seu entender, a problemática assume contornos especiais no atual contexto da globalização, quando a crença no poder da tecnologia induz os homens a esquecerem o que aprenderam e valorizarem a expansão da indústria moderna. Diante disso, a autora assinala os múltiplos papéis da memória no desenvolvimento do sujeito e da sociedade, discutindo o seu uso como fonte, as complexas relações com a história e, em especial, a importância da escola como um dos espaços mais significativos de memória.

É justamente na busca de revisar a organização da instituição escolar da forma como ela tradicionalmente tem se apresentado que Zoë Readhead estrutura suas idéias em "O treinamento e a formação dos educadores". Filha de A. S. Neill -fundador da Escola de Summerhill (criada em 1921) e destacado como o "pioneiro da educação democrática" -, a autora critica a tendência em se incorporar ao ensino o controle cada vez mais acentuado das pessoas por meio de inúmeros testes e exames de classificação. Contrapõe a essa experiência a filosofia de Summerhill, voltada para a formação de "crianças livres" e capazes de se autogovernar e procura elucidar a complexidade de tal processo, que faz parte de uma "comunidade democrática na qual os adultos

e as crianças têm direitos iguais". Segundo Readhead, a liberdade da infância deve integrar um projeto social maior de equação da violência, posto que esse tipo de educação pode garantir a formação de pessoas mais felizes e responsáveis.

Além das palestras e mesas-redondas até aqui descritas, o Congresso ainda contou com seminários temáticos. Um deles é o de Sadao Omote, que versa sobre "A formação do professor de Educação Especial na perspectiva da inclusão" e argumenta a necessidade de pensar o tema considerando não apenas os professores atuantes junto a crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, como também o magistério no ensino comum. Isso porque a inclusão é entendida como uma perspectiva fundamental nas sociedades atuais, e todos os educadores têm um importante papel a desempenhar para prover as pessoas dos bens necessários à superação da exclusão social. Contudo, o autor observa que a formação de professores especiais, tal como tem se configurado, acaba por favorecer práticas de segregação, o que pode, como se defende, ser transformado para promover o princípio da integração.

Em seu seminário: "Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB", Leda Scheibe discute uma das medidas mais inovadoras e polêmicas instituídas por meio da Lei n.9.394/96: a formação docente em nível superior. Retomando os artigos que tratam da questão, a autora assinala possibilidades como a extinção gradativa do curso de Pedagogia, a formação dos chamados técnicos ou especialistas em Educação, a criação dos Institutos Superiores de Educação, dentre outros aspectos, e chama a atenção para o risco de se descaracterizar a educação profissional dos professores por meio de iniciativas que acabam por favorecer a dicotomia entre teoria e prática, a separação entre ensino e pesquisa, bem como as diferenças entre bacharéis e licenciados. Assim, o trabalho visa colaborar com os debates acerca do tema, de modo a buscar alternativas de trabalho mais férteis a partir das mudanças empreendidas no âmbito da legislação e da implantação de novos cursos para o magistério.

No entender de Emília Freitas de Lima, em sua comunicação "O curso de pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas", há que se defender uma educação de qualidade para os profissionais do ensino a partir de elementos que considera serem a "espinha dorsal" desse projeto: ter o curso de Pedagogia como o *locus* de formação de professores para os níveis infantil e fundamental; contar com pedagogos capazes de atuar na docência, na organização e gestão de sistemas; formar todos os profissionais da Educação em nível superior (faculdades, centros de formação e congêneres). Essas pro-

postas são tecidas pela autora a partir de uma concepção específica de formação e dos modos pelos quais isso tem se configurado no interior das atuais políticas públicas brasileiras e latino-americanas.

Numa outra perspectiva, Maria da Graça Nicoletti Mizukami, com "A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas", discute metodologias alternativas de pesquisas *sobre, com e dos* professores. A autora esclarece as potencialidades desse tipo de trabalho retomando idéias de autores como Shulman, Cochran-Smith e Lytle, Clark, John-Steiner, Weber, Minnis, Zeichner, Schön, Noffke, Anderson e Herr e, ainda, dando conta dos resultados de uma "pesquisa-intervenção" da qual participou visando tanto promover quanto pesquisar processos de formação docente. Trata-se, portanto, de um esforço para explicitar as bases que fundamentam estudos sobre os professores e trabalhos de educação desses profissionais.

Já Fernando Becker, em texto intitulado "Vygotski *versus* Piaget - ou sociointeracionismo e educação", oferece importantes contribuições para pensar os modos pelos quais determinadas teorias circulam entre o corpo docente. Isso porque, analisando especificamente os dois autores citados em seu texto, Becker procura situar as contribuições de cada um no campo da pedagogia e da educação, alertando para o perigo das "primitivas paixões ideológicas" que, no caso brasileiro, resultam da aclamação da teoria vygotskiana em detrimento das idéias de Piaget quando, na verdade, as obras originais de cada teórico ainda são pouco conhecidas no país, e suas apropriações decorrem de uma "leitura descontextualizada historicamente", que o autor do trabalho revê, de modo a possibilitar contatos mais férteis dos professores com o conhecimento.

Outro tema relevante e que também diz respeito ao trabalho docente é aquele tratado por Dagmar E. Estermann Meyer na comunicação "Escola, currículo e diferença: implicações para a docência", o qual se propõe a oferecer aos professores e professoras elementos para uma reflexão sobre os processos de produção de diferenças e desigualdades na escola, entendida como "instância em que se produzem *identidades* sociais". A autora tece comentários específicos acerca da questão de gênero e das formas pelas quais as práticas escolares instituem posições sociais de menino e de menina, de modo a favorecer debates que permitam refletir sobre a organização dos currículos e das atividades com os alunos.

"Docência no ensino superior: construindo caminhos", escrito por Selma G. Pimenta, Léa das Graças C. Anastasiou e Valdo José Cavallet, apresenta conclusões e debates levados a efeito em Grupo de Estudos e Pesquisas

sobre Formação de Professores da FEUSP, o qual pretende analisar questões atualmente impostas ao ensino superior, com a expansão desse nível. Para tanto, os autores se referem a experiências recentemente realizadas em instituições universitárias e assinalam a importância de os professores dessas mesmas instituições pensarem e avaliarem constantemente suas práticas.

No seminário "Formação continuada: memórias", João Cardoso Palma Filho e Maria Leila Alves examinam a história do aperfeiçoamento profissional docente em São Paulo desde os anos 1960 - momento em que surgem as primeiras iniciativas na área - até os dias de hoje - quando ainda se reconhece a necessidade de superar problemas de fragmentação e descontinuidade das ações relativas à formação continuada dos professores.

Em "Educação e emancipação", Newton Ramos de Oliveira traz uma análise sobre a situação e a formação do professor hoje em nosso país, caracterizando as implicações da chamada "sociedade administrada, atrasada pela informação" para os fins aos quais o professor e a escola se propõem. É por meio desse exame que o autor procura compreender o tema que intitula o seu trabalho, defendendo o exercício da reflexão e do pensamento crítico, assinalando "que a educação não é linear e exclusivamente um processo de resistência. Tem também - e obrigatoriamente - sua face de adaptação", do qual é preciso ter consciência, de modo a favorecer a formação humana em todas as suas dimensões.

Atentando especificamente para a "formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz", Maria Victoria Benevides questiona acerca da "Educação em direitos humanos: de que se trata?". Segundo a autora, o tema deve ser discutido considerando-se como premissas a educação global e continuada, a educação para mudança e a educação compreensiva, e, incluindo, nesse sentido, tanto a razão quanto a emoção. Esse trabalho mostra-se relevante tendo em vista o reconhecimento das contradições e conflitos vividos pela escola no seu cotidiano e que devem ser dados a conhecer por todo programa de direitos humanos, pois é nisso que reside o sucesso desse tipo de esforço.

O tema "A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis" é examinado por Celso João Ferretti numa perspectiva que, segundo o próprio autor, não é original, pois várias pesquisas têm sido produzidas ultimamente na área, exposta a diversas polêmicas. Ferretti traz importantes contribuições para o debate, tecendo observações acerca dos aspectos político-ideológico, educacional e de implementação, a partir das determinações constantes

nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e alertando para os limites que as reais condições do sistema público de ensino podem impor às atuais proposições de autonomia para as escolas.

"Mas o que significa ter autonomia? O que é ser autônomo?": é o que se interroga Stela Miller em seu "A leitura na escola hoje", pensando diretamente sobre as implicações do termo no processo de ler. O texto contribui, dessa maneira, para o esclarecimento de que, "por intermédio da leitura, o aluno poderá, paulatinamente, ir apropriando-se dos conteúdos socioculturais e construindo sua participação autônoma e crítica na sociedade" e, ainda, que "essa meta só se concretizará se a leitura de textos de fato contemplar a diversidade de escritos veiculados pela sociedade".

Acrescentando outros elementos para discutir o tema da leitura na escola hoje, Juvenal Zanchetta Junior trata de "A leitura de linguagens não-verbais na escola: uma introdução", examinando o papel que os meios de comunicação devem cumprir na formação escolar dos alunos. Lembra que as recentes diretrizes governamentais expressas em documentos como os PCNs para a educação têm privilegiado o estímulo compreensivo das linguagens midiáticas, com destaque para mensagens televisivas, sem, contudo, favorecer o desenvolvimento de atividades que abranjam de maneira fértil tais dimensões. E explicita os fundamentos da proposta de se "ensinar a entender esses procedimentos de representação do mundo e utilizá-los de modo a expandir o horizonte de expectativas e mesmo outras habilidades possíveis - como a da produção de textos, do uso da gramática prestigiada socialmente etc".

Outro tema tratado em seminário acerca da "Organização dos sistemas municipais de educação no Estado de São Paulo: novas possibilidades na gestão de políticas públicas" foi examinado por Ana Maria Freire P. M. Almeida e Ricardo Ribeiro, de modo a - como os próprios autores se propõem - explicitar a questão na ampla perspectiva do fenômeno educacional e de políticas públicas. Nesse sentido, o movimento da descentralização é destacado como uma tendência atual e mundial, o que implica uma repartição de poderes administrativos e decisórios, favorecendo o fortalecimento dos níveis locais e, em última instância, a democratização do processo de gestão dos sistemas de ensino.

Julio Groppa Aquino traz contribuições relevantes para pensar a questão da "Disciplina e indisciplina como representações da educação contemporânea" ao discutir algumas interpretações correntes acerca do tema e que circulam, "na maioria das vezes, de maneira cronificada, estereotipada". Trata-se da idéia segundo a qual os contratempos do trabalho docente são atribuídos a

dificuldades - psicológicas ou sociais - da clientela escolar ou, como assim são chamados, dos "alunos-problema". Numa análise arguta dos limites dessa concepção, o autor sugere que se compreenda a indisciplina não como um desvio do aluno, mas como "algo relativo ao âmbito ético da prática pedagógica".

Outra importante dimensão do trabalho docente é tratada por Dagoberto José Fonseca em "Diversidade cultural e educação", texto apresentado no seminário temático "Educação e afro-descendentes: uma relação a ser construída". O autor reflete sobre a presença do racismo na escola brasileira, que se manifesta em materiais como o livro didático e paradidático, no número significativo de evasão e repetência escolar entre a população negra, em práticas cotidianas que favorecem o complexo de inferioridade da criança afro-descendente, o que conduz o autor a reivindicar a construção de uma escola onde a diversidade seja verdadeiramente respeitada.

Em "Contextos integrados de educação infantil: uma forma de desenvolver qualidade", Tizuko Morchida Kishimoto oferece os fundamentos para a construção de uma proposta pedagógica atenta à dimensão cuidar-educar, tida como a base de uma formação integral da criança. Tal projeto deve ser "fruto de trabalho coletivo", abranger diferentes espaços e envolver pais, comunidades e outros agentes. Entretanto, pelo que a autora observa de experiências levadas a efeito por educadores paulistas e portugueses, essa proposta assume perspectivas férteis, mas tem encontrado entraves de ordem administrativa e curricular em sua realização.

"Políticas de avaliação do MEC e suas repercussões na sala de aula", de Vera Maria Nigro de Souza Placco, constitui uma referência para entender aspectos relativos ao funcionamento e resultados do sistema educacional, na medida em que analisa as políticas de avaliação do MEC e algumas de suas repercussões. Para tanto, a própria noção de avaliação é explicitada como um elemento que possibilita a manutenção e o direcionamento do ensino e que se vincula a propósitos definidos e específicos nas políticas vigentes. É nessa perspectiva que a autora tece comentários acerca do Saeb, Enem e do Exame Nacional de Cursos, ponderando a necessidade de uma "cultura avaliativa", "realmente educativa e possibilitadora de avanços no campo educacional e político".

Finalmente, "Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto", de Antônio F. Cachapuz, é o trabalho que encerra esta coletânea, discutindo as possibilidades e os limites que nos últimos anos têm sido postos pela concepção, organização e estratégias de formação contínua do magistério. Exa-

minando as dimensões epistemológicas, políticas e de ensino dessa proposta, o autor observa a predominância de uma racionalidade técnica, a qual sugere ser reinventada de modo a favorecer iniciativas mais ricas, interativas e reflexivas por parte dos professores.

Ao reunir as comunicações aqui descritas, este livro corresponde a um importante documento que dá a conhecer debates e proposições relativos à educação e atuação de educadores e que se destaca pela atualidade e diversidade dos textos nele incluídos. Considerando a natureza das discussões, os textos aqui reunidos podem potencializar investigações da área e constituir referências úteis na organização de novos modos de formar os professores, conforme a proposta do "VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores".

Agradecemos o apoio do CNPq.

1

O sujeito e a relação com o saber¹

Bernard Charlot

Abordar-se-ão aqui as pesquisas que minha equipe e eu fazemos, há doze anos, sobre a questão da relação com o saber. Tais pesquisas partem de uma questão sociológica: a desigualdade social ante a escola. Para aprofundar essa questão, parece necessário levar em conta o sujeito e ultrapassar as fronteiras tradicionais entre a sociologia e a psicologia.

Por que um sociólogo da educação é levado a colocar a questão do sujeito?

Por que é necessário levar em conta o sujeito? Porque a posição que uma criança ocupa na sociedade, ou, mais exatamente, a posição que seus pais ocupam, *não determina diretamente* seu sucesso ou fracasso escolar. Ela produz efeitos *indiretos e não determinantes* através da história do sujeito. Para compreender isso, seria necessário empreender uma análise crítica das sociologias da reprodução que se desenvolveram nas décadas de 1960 e 1970. Não é este o lugar para isso e me contentarei com três destaques.

1 Tradução de Vicente Emídio Alves.

Em primeiro lugar, há, com certeza, correlação estatística entre a origem social da criança e seu sucesso ou fracasso escolar. Não se pode negar essa correlação estabelecida pelos sociólogos. Correlação, porém, não significa determinismo causal. É suficiente apontar uma prova empírica: apesar dessa correlação, algumas crianças do meio popular têm sucesso na escola e algumas da classe média fracassam. Portanto, não basta conhecer a posição social dos pais para compreender a história escolar das crianças.

Em segundo, é preciso distinguir a posição social *objetiva* e a posição social *subjetiva*. A posição objetiva é aquela que o sociólogo identifica do exterior, classificando os pais por uma escala de categorias sociais. A posição subjetiva é aquela que a criança ocupa em sua cabeça, em seu pensamento. A criança, de fato, interpreta sua posição social. Assim, há modos de ser filho de um operário, de migrante, ou criança negra: pode-se ter vergonha, orgulho, resolver mostrar aos outros que se tem o mesmo valor que eles, querer vingar-se da sociedade etc. Como são sujeitos, as crianças produzem uma interpretação de sua posição social, do que lhes acontece na escola, gerando um sentido do mundo. A sociedade não é somente um conjunto de posições, é também o lugar de produção de sentido, e não se pode compreender essa produção de sentido a não ser em referência a um sujeito.

E, finalmente, a sociedade é também um lugar de atividades. A criança tem uma atividade no mundo e sobre o mundo, na escola e fora da escola. Não se pode compreender a história escolar se não se levar em conta o que a criança faz na escola. Ora, falar da atividade é, como mostraram Vygotski e Leontiev, questionar os motivos dessa atividade, como também do desejo e da eficácia desta.

A criança do meio popular, portanto, ao mesmo tempo, ocupa uma posição social dominada e é também um sujeito, um ser de desejo, que fala, que interpreta o que lhe acontece, que age de modo mais ou menos eficaz, que tem uma história pessoal incluída nas histórias mais amplas (da família, comunidade, sociedade, espécie humana). Se se quer compreender o que ocorre na escola, quais as relações de uma criança com o saber e o fato de aprender, é preciso levar em consideração sua posição social e o fato de que é um sujeito. Os sociólogos, mais freqüentemente, esquecem o sujeito. Os psicólogos, por sua vez, normalmente esquecem que o sujeito ocupa um lugar na sociedade. O sociólogo nos explica por que as crianças do meio popular fracassam, mas não por que algumas obtêm sucesso. O psicólogo põe em evidência, conforme sua orientação, dificuldades cognitivas, afetivas, de identificação, mas não nos explica por que essas dificuldades aparecem mais

freqüentemente em certas classes sociais do que em outras. O pesquisador em educação não pode se restringir nem à sociologia nem à psicologia porque não pode ignorar a singularidade de cada aluno nem as diferenças sociais entre eles. Os alunos, como todo ser humano, são indivíduos singulares e, como todo ser humano, membros de uma sociedade. Todo ser humano é indissociavelmente social e singular, e não há nenhum sentido em se perguntar qual a parte do social e a do singular. Sou 100% social (senão, não seria um ser humano) e 100% singular (porque não há dois seres humanos semelhantes) e o total ainda é 100% e não 200%. Em termos mais científicos, as relações entre social e singular são multiplicativas e não aditivas. O que é preciso compreender é a forma social de ser singular e a forma singular de ser social.

É sobre essa base que temos trabalhado, eu e a equipe de pesquisa que criei. Temos feito um trabalho empírico, de análise de dados e de aprofundamento teórico, que apresentarei em seguida.

Alguns resultados das pesquisas empíricas.

O que é aprender? Aprender é traír?

Não posso, evidentemente, apresentar aqui todos os resultados de doze anos de pesquisa, mas pontuarei rapidamente alguns que me parecem mais interessantes.

As três questões iniciais que estão na base de nossas pesquisas empíricas são as seguintes: que sentido tem para uma criança, notadamente do meio popular, ir à escola, estudar na escola (ou não estudar), aprender e compreender?

Para responder a essas questões, não procuramos construir categorias de alunos, mas identificar os processos pelos quais se constroem a relação com o saber e a escola e as lógicas que organizam esses processos. Verificamos que esses processos e essas lógicas não se encontram com a mesma freqüência nas diferentes classes sociais e que esses processos funcionam em histórias singulares de tal modo que a relação com o saber do sujeito não é sempre aquela que se encontra mais freqüentemente em sua classe social e pode mesmo ser muito diferente.

Analisamos a relação dos alunos com o trabalho escolar (*trabalho*, como se diz em francês; *estudo*, como se diz em português). Para alguns, estudar tornou-se uma segunda natureza e não conseguem parar de estudar (os *intellectuais*). Encontram-se na classe média e raramente na classe popular. Exis-

tem aqueles para os quais estudar é uma conquista permanente do saber e da boa nota; esse voluntarismo é muitas vezes o processo dominante entre os alunos do meio popular. Há aqueles que estudam não para aprender, mas para passar para a série seguinte; em seguida, novamente para a série seguinte, ter um diploma, um bom emprego, uma vida *normal* ou mesmo um belo caminho. Estudar para passar e não para aprender é o processo dominante na maioria dos alunos do meio popular, mas não de todos. Há aqueles que não entendem por que estão na escola, alunos que, de fato, nunca *entraram* na escola; estão matriculados, presentes fisicamente, mas jamais entraram nas lógicas específicas da escola.

Temos também procurado compreender o que significa, para um aluno, *aprender*.

Para muitos deles, é fazer o que o professor pede: se for bem conformadinho, obediente, terá boas notas e passará para a série seguinte. São alunos que, quando se lhes pergunta o que é um bom aluno, respondem: aquele que é pontual e, em classe, levanta o dedo antes de falar. Definem, assim, o bom aluno sem dizer que este aprendeu muitas coisas, ao passo que, para aqueles que são realmente bons alunos, aprender é adquirir conhecimentos, entrar em novos domínios do saber, compreender melhor o mundo e ter nisso prazer.

Os alunos para os quais aprender é fazer o que o professor manda são, freqüentemente, aqueles para os quais aprender é passar muito tempo com os livros e cadernos. Para eles, a medida do estudo é o tempo que nele se passa (em vez de brincar com os colegas) e não o saber que se adquire estudando. Aí há uma relação popular com o saber: o trabalho é o tempo passado e se pagou em razão do tempo que nele se passou. Daí a sensação de injustiça que esses alunos experimentam quando passam bastante tempo com cadernos e livros e tiram, apesar disso, uma nota baixa. Ocorre aí uma verdadeira trapaça: passaram tempo trabalhando e não foram pagos com uma boa nota.

Nesse caso, os alunos julgam que a nota é injusta porque o que ela avalia é, também e sobretudo, o professor. O trabalho do aluno é vir à escola e escutar o professor (e, em casa, passar o tempo com os livros e cadernos). O trabalho do professor é ensinar o saber aos alunos. Se o aluno não sabe, depois que escutou, é porque o professor não fez bem seu trabalho, e, por isso, é totalmente injusto que esse professor dê uma nota baixa ao aluno. O professor é que deveria receber uma nota baixa! O modelo de referência desses alunos, modelo implícito, é o do gravador. Um dia, um

aluno me disse: "Eu não tenho problema, minha cabeça é como um gravador: o professor fala, meu cérebro registra". Um outro me disse: "Este professor é ótimo, quando fala, suas palavras entram diretamente em minha cabeça". Isso quer dizer que o que é ativo no ato de ensino/aprendizagem é o professor, não o aluno. Há nisso um modo de interpretação da situação muito freqüente entre os alunos do meio popular fracassados. São alunos que, desde os seis anos, nos dizem que *é preciso escutar o professor*, ao passo que os alunos que têm sucesso dizem muito freqüentemente que *é preciso ouvir a lição, refletir, experimentar*.

É raro os alunos que não têm sucesso dizerem, quando falam da escola, que é preciso refletir. Na escola, é preciso *ouvir*. É falando da vida e não da escola que eles utilizam o termo *refletir*. Esses alunos opõem muito freqüentemente *aprender na escola a aprender a vida/na vida*. Aprender na escola é ouvir e repetir. Aprender o que é a vida só é possível *na vida*, é ter experiências e refletir sobre elas ou, então, verificar pela experiência as regras da vida que os pais ou os colegas nos ensinaram. Essas regras da vida não tratam do que é *verdadeiro, objetivo, universal*, mas do bem e do mal, do permitido e do proibido, do possível e do impossível para mim, para nós. São regras de sobrevivência, não de descoberta de uma verdade objetiva.

Percebe-se bem como esses processos se enraízam em uma situação de dominados. São os dominados que devem escutar, fazer o que se lhes manda fazer, que são pagos pelo tempo de trabalho e para os quais o mais importante é aprender o que lhes possibilite sobreviver. A relação com o saber e com a escola é uma relação social. Não é, porém, uma consequência automática da posição que o dominado ocupa. Essa relação é construída por um sujeito que interpreta sua posição de dominado, tenta produzir um sentido do mundo, adaptar-se. Há também sujeitos dominados para os quais a escola e o saber possibilitam compreender o que se vive e sair da dominação, alunos do meio popular que encontram no saber sentido e prazer, que às vezes se engajam na conquista voluntarista do sucesso escolar e, graças a esse sucesso, de um futuro melhor. A posição social produz seus efeitos pelo desejo, pela atividade, história do sujeito. Ela não *determina direta e automaticamente* o sucesso ou o fracasso escolar.

Esses processos epistêmicos que apresentei articulam-se com outros processos, que se enraízam nas relações familiares e comunitárias. Estamos particularmente interessados nos processos que se desenvolvem nas situações em que ocorre ruptura entre as condições de vida e de escolarização das gerações, notadamente nos casos de migração dos pais.

Identificamos, por exemplo, um processo de continuidade na heterogeneidade (ou de heterogeneidade na continuidade). Os pais migraram para melhorar de vida. Tenham tido sucesso ou não, eles queriam que seus filhos também melhorassem de vida. Para isso, as crianças devem ter sucesso na escola. Para ter sucesso na escola é preciso que os pais aceitem que seus filhos sejam diferentes deles, seus pais. Dizendo de outro modo, para que meus filhos continuem minha história, é preciso que eu aceite que eles sejam diferentes de mim. A continuidade exige heterogeneidade. Isso coloca vários problemas: de identificação, de comunicação, de sentido de vida, que, muitas vezes, os pais e os filhos não chegam a resolver, nem mesmo a gerir. Assim, o sucesso escolar das crianças é, ao mesmo tempo, para os pais e os filhos, fonte de orgulho e sofrimento. Orgulho pelo sucesso. Sofrimento porque o preço a pagar é muito alto do ponto de vista psicológico. Esse preço é a ruptura da comunicação entre pais e filhos e, também, o risco de desvalorização de uns pelos outros. Desvalorização dos pais, que nem sabem ler. Desvalorização dos filhos, que se tornaram intelectuais mas não sabem fazer nada que seja importante: eles não sabem fazer um concerto e elas nem sabem cozinhar para o marido...

Tal problema se coloca diretamente às crianças que têm sucesso na escola, enquanto seus colegas fracassam: será que elas os estão traindo? Eis aí uma questão que muitas vezes encontramos principalmente entre os jovens que ingressam no *ensino médio*, como se diz no Brasil, e se encontram nas classes maciçamente freqüentadas por crianças da classe média. Esses jovens intuitivamente percebem que mudaram e vão continuar a mudar. Eles estão certos: aprender é mudar. Mas a eles se coloca uma questão muito difícil: mudar é trair? Trair os pais, os amigos de infância, a comunidade. Chegados a esse ponto, há jovens que *escolhem* (consciente ou inconscientemente) o fracasso escolar para não trair.

E evidente que tais processos são sociais, mas é também evidente que esses processos sociais não podem se realizar a não ser pela história de um sujeito. A relação com o saber e com a escola é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma relação social e uma relação subjetiva.

Para identificar esses processos, para compreender como uma relação com o saber pode ser social e pessoal ao mesmo tempo, fizemos um importante trabalho de teorização, que ampliei por uma reflexão do tipo antropológico. Ainda esta vez, falta-me tempo para desenvolvê-la, mas gostaria de, ao menos, indicar algumas marcas.

Um aprofundamento teórico

Voltemos ao ponto de partida da reflexão. O que produz o sucesso ou o fracasso escolar é o fato de o aluno ter ou não ter uma atividade intelectual - uma atividade eficaz que lhe possibilite apropriar-se dos saberes e construir competências cognitivas. Se um aluno fracassa na escola, não é diretamente porque pertence a uma família popular, é porque não estuda ou porque não estuda de maneira eficaz.

No centro da questão do sucesso ou do fracasso escolar, é preciso, portanto, inserir a da atividade intelectual. Por que o aluno estuda ou não estuda? Por que o aluno se mobiliza ou não se mobiliza intelectualmente? Preferimos falar de mobilização, não de motivação. A idéia de motivação remete a uma ação exterior: procura-se alguma coisa que motive o aluno. A idéia de mobilização remete a uma dinâmica interna, à idéia de motor (portanto, de desejo): é o aluno que se mobiliza.

Para que o aluno se aproprie do saber, construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha para ele sentido, possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. Há também uma segunda condição: que essa mobilização intelectual induza uma atividade intelectual eficaz. Vamos refletir sobre essas duas condições.

Primeiramente, é preciso que a situação tenha sentido para o aluno. Mas, de certa maneira, toda situação faz sentido. Quando o aluno detesta a escola, ela tem um sentido para ele. É preciso, pois, que a situação faça sentido de tal forma que induza um desejo de ir à escola. Mais isso não é suficiente. Uma grande parte dos alunos adora ir à escola: para encontrar os colegas. E preciso, pois, que o sentido da escola tenha relação com a função específica da escola: estudar, aprender, saber. Que o desejo da escola seja (também) desejo de estudar, aprender, saber. Mas é preciso ainda acrescentar: o desejo de saber não induz automaticamente o desejo de aprender, de estudar. Muitos alunos têm o desejo de saber, mas não vontade de aprender, de esforçar-se para engajar-se em uma atividade intelectual. Alguns até acham uma justificativa nas palavras dos adultos: "Você saberá tal coisa quando for grande", dizem-lhes freqüentemente. Portanto, basta esperar e deixar-se crescer para saber...

Para que o aluno se aproprie do saber, é preciso que ele tenha ao mesmo tempo o desejo de saber e o de aprender. Desejo de saber em geral, desejo de tal tipo de saber (matemática, história...), desejo deste ou daquele conteúdo

do saber. Desejo de aprender, isto é, desejo que eu aprenda. E preciso que haja uma mobilização do próprio sujeito, em atividades determinadas, sobre conteúdos determinados. A questão que se coloca é: de onde e como vem o desejo de saber, o desejo de tal e tal saber? De onde vem e como se constrói o desejo de aprender, essa mobilização intelectual que exige esforços e sacrifícios?

Essa é uma das questões fundamentais que os professores encontram a cada instante no cotidiano da aula. Concretamente, na aula, é a questão da aula *interessante*. Do ponto de vista teórico, uma aula interessante é aquela em que ocorre o encontro do desejo e do saber. Tenho estudado muito essa questão e posso dizer que não é fácil. Quando pergunto aos alunos por que uma aula é interessante, eles respondem que é uma aula da qual gostam muito. E, quando pergunto por que gostam tanto, respondem que é... porque a aula é interessante. A pesquisa possibilita sair desse círculo, mas não é fácil...

A segunda questão fundamental, que também se coloca no cotidiano da classe, é a da atividade intelectual eficaz para apropriar-se de um saber. Para ser eficaz, essa atividade deve respeitar certas normas, impostas pela própria natureza dos saberes que devem ser apropriados. A poesia e a matemática, a história e a física envolvem formas de atividade intelectual diferentes. Há uma *normatividade* da atividade: para adquirir um determinado saber, é preciso que a atividade intelectual observe certas normas. Não se deve, como ocorreu muito frequentemente, confundir essa *normatividade* da atividade com a *normatização* social dos comportamentos e pensamentos. A normatividade remete ao respeito a regras internas à atividade, constitutivas dessa atividade. A normalização impõe regras sociais externas à atividade mesma. Atribuir sempre o mesmo sentido a um símbolo matemático resulta da normatividade e não de uma insuportável normatização burguesa ou de um golpe na criatividade da criança: se são atribuídos sentidos diversos a um símbolo matemático, não é possível a atividade matemática. Em contrapartida, chamar x o desconhecido da equação resulta da normatização: poderia se chamar h , sem com isso destruir a atividade matemática. Nesse caso, a normatização foi produzida historicamente pela comunidade dos matemáticos, que chegou a um acordo quanto a utilizar a letra x . Pode-se acrescentar (e acrescenta-se frequentemente nas disciplinas ligadas diretamente aos contextos sociais, as línguas, notadamente): a normatização escolar e social. É o caso, por exemplo, do professor que exige que a letra x seja sempre escrita em vermelho.

Para adquirir o saber, é preciso, portanto, entrar em uma atividade intelectual, o que supõe o desejo, e apropriar-se das normas que essa atividade implica. É a partir daí que se pode colocar a questão sociológica de uma nova

maneira. O desejo de escola, o desejo de aprender e de saber o que se pode aprender na escola, a facilidade de entrar nas normas das atividades escolares (no duplo sentido de normatividade e de normatização) não são os mesmos em todas as classes sociais. Mas, se as crianças dos meios populares não estão condenadas ao fracasso, se a escola não é impotente diante da desigualdade social, é porque um sujeito, mesmo que seja dominado, não se torna jamais um objeto social. Resta saber o que o sujeito faz da posição em que nasceu, daquilo que a sociedade lhe fez.

Para entender isso, é preciso ainda um passo teórico, abrindo uma perspectiva de análise antropológica.

Uma perspectiva antropológica

As análises anteriores não devem levar a crer que a criança do meio popular sofra de uma carência, de uma deficiência, de uma desvantagem em sua relação com o saber. Sua relação com o saber não é inferior à das crianças da classe média, é outra - o que torna mais difícil sua relação com a escola. Uma perspectiva antropológica, bastante sumária, em razão da falta de tempo, possibilita compreender isso.

A *cria do homem* nasce inacabada, imperfeita, contrariamente à cria de outras espécies, que é dotada de instintos que lhe possibilitam adaptar-se rapidamente ao seu meio. Na *cria* da espécie humana, o homem não é ainda, deve ser construído. Como isso é possível? Porque essa cria nasce em mundo humano, já construído como humano, e carregada por seres humanos (seus pais e outros seres humanos). Dizendo de outra forma, o caráter humano, a humanidade, não está em cada indivíduo que nasce, ela é exterior a esse indivíduo (como Marx já explicava na VI Tese sobre Feuerbach). O que é humano é o conjunto do que a espécie humana produziu ao longo de sua história: práticas, saberes, conceitos, sentimentos, obras etc. A *cria* da espécie humana não se torna homem senão se apropriando, com a ajuda de outros homens, dessa humanidade que não lhe é dada no nascimento, que é, no início, exterior ao indivíduo.

A educação é essa apropriação do humano pelo indivíduo. A educação é hominização. Mas um ser humano não pode se apropriar de tudo que a espécie humana criou, em todos os tempos e em todos os lugares. Ele não pode apropriar-se senão do que está disponível em um lugar e um momento determinados da história dos seres humanos. Dizendo de outra forma, a educação

é indissociavelmente hominização e socialização: o ser humano é sempre produzido sob uma forma sociocultural determinada. Enfim, o ser humano assim produzido é sempre um ser humano singular, absolutamente original: a educação é singularização. A educação é, portanto, um tríplice processo: é indissociavelmente hominização, socialização e singularização. O ser humano não se produz e não é produzido, a não ser em uma forma singular e socializada. Ele não é um terceiro homem, um terceiro social e um terceiro singular, ele é totalmente humano, totalmente social, totalmente singular ($100\% + 100\% + 100\% = 100\%$).

Essa condição antropológica deve estar na base de toda teoria da relação com o saber e, a meu ver, de toda teoria da educação. Ela induz os princípios fundamentais de uma teoria da relação com o saber. Atemo-nos aos mais importantes, que serão agora enunciados:

- Nascer é, para o homem, estar na obrigação de aprender (e ter a chance de poder fazê-lo...).
- Aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, dos enunciados. É também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo. A relação com o aprender é mais ampla que a relação com o saber (no sentido escolar do termo), e toda a relação com o aprender é também uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Nesse campo do aprender podem existir *situações de concorrência* (por exemplo, entre aprender na escola e aprender na vida) provocadas principalmente pela posição social e cultural na qual se nasce.
- O movimento para aprender é induzido pelo desejo, em razão da incompletude do homem. Esse desejo é desejo de saber, de poder, de ser e, indissociavelmente, desejo de si, desejo do outro (que se procura em si, no outro, no mundo).
- Esse desejo não pode jamais ser completamente satisfeito porque, por sua condição, o sujeito humano é incompleto, insatisfeito. Ser completo seria tornar-se um objeto. Nesse sentido, a educação é interminável - jamais será concluída.
- Educar é educar-se. Mas é impossível educar-se, se não se é educado por outros homens. A educação é, ao mesmo tempo, uma dinâmica interna (de um ser inacabado), e uma ação exercida do exterior (porque a humanidade é exterior ao homem). Essa relação interna/externa é que define a educação, com todas as conseqüências que isso traz do ponto de vista pedagógico...

Outros princípios poderiam e deveriam ainda ser colocados, a partir dessa base antropológica, principalmente em referência à atividade, à linguagem, ao tempo. Mas o essencial foi dito. Repitamos para concluir. Não há saber (de aprender) senão na relação com o saber (com o aprender). Toda relação com o saber (com o aprender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (de aprender) senão quando está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo.

2

Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições¹

Kenneth M. Zeichner

Introdução

Este trabalho discute as recentes alterações na educação de professores em diversos países. Especificamente, abordarei a recente ruptura, no plano da retórica, com um modelo de treinamento acanhado na formação de professores, e a ênfase cada vez maior que se dá ao preparo de educadores para que estes sejam reflexivos e analíticos, no que se refere ao seu trabalho, e desempenhem um papel ativo no processo de reforma educacional. Iniciarei discutindo as tendências recentes na reforma educacional, definida em sentido lato, e a seguir passarei a examinar a nova retórica da reforma da formação de educadores. Depois, analisarei esses desenvolvimentos com relação ao *status*, ao papel e às condições de trabalho reais dos professores em todo o mundo, com relação ao desenvolvimento genuíno do educador e à oferta da educação de alta qualidade a todos os alunos. Embora eu more e trabalhe nos Estados Unidos, concentrarei meus comentários nos desenvolvimentos internacionais e me referirei a uma parte do trabalho realizado em diversos

1 Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo.

países que representa uma ruptura com a abordagem tecnocrática predominante no passado.

Um novo enfoque da qualidade e da equidade educacionais na retórica da reforma educacional

Atualmente, envidam-se muitos esforços em todo o mundo para aprimorar a qualidade da educação da totalidade dos alunos e garantir que essa educação de qualidade superior esteja ao alcance de todos os membros da sociedade e não dependa de critérios étnicos, lingüísticos, religiosos, habitacionais ou de gênero. Essa ênfase dual na qualidade e na equidade da educação representa uma mudança no sistema de ensino voltado exclusivamente para uma elite minoritária (Craft, 1966; Tatto, 1999). Também representa uma mudança na definição de "educação para todos" e o abandono daquela que se concentra apenas no acesso e na quantidade (número crescente de alunos e professores nas escolas). Esse interesse mundial pelo aprimoramento da qualidade e da equidade educacionais alberga um apelo para que se altere o tipo de ensino habitual nas salas de aula. Especificamente, em muitos países, constata-se o desejo de abandonar as salas de aula autocráticas, centradas no mestre, na repetição mecânica de conteúdos reificados (muitas vezes sem relação com a experiência existencial dos alunos e que nega sua realidade cultural e lingüística), para adotar uma forma de ensino mais centrada no aluno e culturalmente mais relevante (Tatto, 1997).

Conquanto as definições de educação centrada no aluno variem de país para país e de grupo para grupo no interior dos países, há certas características comuns no que se costuma propor como orientação da reforma educacional em todo o mundo. Em geral, os educadores justificam tais propostas de reforma com base em uma nova visão do processo de aprendizagem, gerada pela pesquisa educacional dos últimos 25 anos (por exemplo, Darling-Hammond, 1997; Gay, 2000). As mudanças sugeridas incluem: valorizar as experiências existenciais do aluno e as interpretações atuais como ponto de partida da instrução; respeitar os recursos culturais e lingüísticos que o aluno leva para a escola em vez de encará-los como deficiências quando diferentes dos dominantes; tomar o material local e os recursos naturais como base curricular e evitar uma dependência excessiva do material didático produzido comercialmente, estimulando um grau mais elevado de participação, discussão e contribuição do aluno na sala de aula; enfatizar a compreensão do

aluno e não a memorização e a repetição mecânicas; e concentrar-se no desenvolvimento da capacidade do aluno de usar os conhecimentos recém-adquiridos em situações significativas e reais da vida.

Ademais, alguns países enfatizam, em todos os níveis, o envolvimento democrático no processo de tomada de decisão educacional, tal como o envolvimento dos alunos nas decisões acerca das salas de aula, o dos pais nas decisões sobre as escolas frequentadas pelos filhos, assim como a descentralização de muitas decisões concernentes às escolas no nível local.

Esse processo de descentralização faz parte da agenda neoliberal mais ampla, para levar os sistemas educacionais a atenderem melhor as necessidades da economia global, e tem sido associado com muita frequência a cortes nos recursos e à implementação de novos sistemas nacionais de avaliação (Ludke & Moreira, 1999). O movimento pela democratização de aspectos do processo de tomada de decisão e por uma educação mais centrada no aluno e culturalmente relevante nas escolas é incompatível com o modo como os professores e os educadores de professores têm sido tratados pelos arquitetos das reformas.

O papel dos professores na reforma educacional

É raro os planejadores educacionais, assim como os órgãos do governo, encararem os professores como agentes importantes no processo de reforma educacional. Pelo contrário, a abordagem dominante consiste em treiná-los para que sejam implementadores eficientes de políticas desenvolvidas por outros, que nada têm a ver com a sala de aula. Em muitos projetos de reforma educacional de todo o mundo, a meta é ter professores-funcionários irreflexivos e obedientes, que implementem fielmente o currículo prescrito pelo Estado, empregando os métodos de ensino prescritos. Quando se fazem novos investimentos em educação, a tendência é investir em coisas como livros-texto e tecnologia educacional, não em pessoas (Torres, 1996).

Na maior parte dos casos, é mínimo o interesse em desenvolver no educador a capacidade de exercer um juízo em matéria educacional, tanto dentro quanto fora da sala de aula, ou de adquirir a disposição e a faculdade de automonitoramento que lhes possibilite aprender com a própria prática ao longo da carreira profissional. Joel Samoff (1998), da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, descreve com precisão a situação de muitos professores de todo o mundo atual:

Os anais da reforma educacional, particularmente no Terceiro Mundo, estão repletos de esforços para restringir o papel dos educadores ou de substituí-los por outra coisa qualquer ... Sobretudo nos lugares em que uma grande porcentagem dos professores carece da requerida educação formal, as estratégias para aprimorar a educação como um sistema de entrega em domicílio geralmente envolvem esforços para controlar os educadores ou, alternativamente, deixá-los de lado. A combinação de guias ou manuais curriculares que restringem os professores, a falta de material didático e as conseqüências dos exames nacionais relegam-nos a um papel muito secundário na determinação do que e de como se deve ensinar. A não ser nas coisas insignificantes, não se espera que eles sejam criadores, nem autores, nem inventores e nem mesmo alunos. (p.20)

Essa abordagem de cima para baixo da natureza e da qualidade cambiantes da instrução na sala de aula, juntamente com os programas de educação do professor pré-serviço e em serviço que a acompanham, não vem tendo muito sucesso. Anunciar ou mesmo exigir mudanças na educação não alterará o que se passa nas salas de aula e nas escolas enquanto os educadores oferecerem resistência e subverterem essas mudanças. Diante do modelo autoritário de transmissão do conhecimento que predomina nas escolas do mundo todo, os professores só passarão a ensinar de modo mais democrático e centrado no aluno se viverem uma reorientação conceitual fundamental sobre o seu papel e sobre a natureza do ensinar e o aprender, coisa que o teórico do currículo sul-africano jonathan Jansen denominou "descolonização mental". A literatura está repleta de relatos de educadores que incorporaram novas formas de currículo e instrução às práticas existentes, porque os parâmetros subjacentes que orientam seu trabalho não mudaram (cf. Fullan, 2001).

Se há uma conclusão a que se pode chegar, com base nos esforços em prol da reforma educacional nos últimos trinta anos, é a de que só ocorrerão mudanças qualitativas na prática na sala de aula quando os professores as compreenderem e aceitarem como suas. À literatura sobre a reforma educacional não faltam relatos sobre o bem-sucedido esforço dos professores para subverter os planos de reforma dos que tentaram obrigá-los a atuar de determinada maneira, sem lhes dar um papel relevante na plasmação e na interpretação dessas reformas. Mesmo as reformas que muitos acham que conseguiram influenciar a prática na sala de aula, como a Escuela Nueva, em Colúmbia, não conseguiram afetar a prática na sala de aula depois de serem "embrulhadas" e distribuídas como "coisas" a outros educadores que não

tiveram a mesma participação orgânica daqueles que contribuíram com o desenvolvimento da reforma (cf. McGinn, 1998).

Não estou questionando o direito ou a conveniência de um governo estabelecer uma orientação clara para o ensino em um país. Isso é importante por muitos motivos. O que me parece questionável é o modo como os professores têm sido encarados e tratados na implementação desses planos. Na minha opinião, ao estabelecer diretivas para a reforma educacional, os governos precisam adotar mecanismos para que os educadores tenham um papel central na criação, na interpretação e na implementação dessas reformas, o que se aplica também aos professores dos chamados "países em desenvolvimento". Um relatório recente sobre programas bem-sucedidos de educação de professores no mundo chega à seguinte conclusão:

Nos casos em que os educadores foram envolvidos ativamente na definição e na interpretação da reforma de suas próprias escolas, dos currículos, da pedagogia e das salas de aula, mesmo aqueles que tinham níveis mínimos de educação e treinamento foram capazes de alterar extraordinariamente seu comportamento de educador, o ambiente na sala de aula e de melhorar o desempenho dos alunos. Inversamente, quando eles são negligenciados ou quando as reformas vêm de cima para baixo e não estão vinculadas às realidades cotidianas da sala de aula ou do ambiente local, mesmo as intervenções mais caras e bem concebidas estão praticamente fadadas ao fracasso. (Craig et al., 1999, p.1)

A reforma da educação do professor

Infelizmente, o mesmo tipo de abordagem verticalizada que caracteriza a reforma do ensino fundamental e médio vem sendo aplicado na modificação de muitos programas de educação de professores. Por exemplo, hoje em dia, nos Estados Unidos, verifica-se uma tentativa maciça de determinar a prática nos programas de formação de educadores, impondo padrões de ensino e de conteúdo, avaliações com base no desempenho e exames a que se devem submeter os graduandos (cf. Beyer, 2000; Valli & Rennert-Aries, no prelo). Essa mesma abordagem da reforma é usada em muitos outros países, inclusive na Austrália, na Nova Zelândia, na África do Sul e no Reino Unido (cf. Elliott, 2001). O tipo de ensino exigido por esses padrões geralmente é bastante razoável e muitas vezes baseia-se nos mesmos princípios construtivistas que impulsionam o ensino centrado no aluno nas escolas (cf. Avalos, 2000; Stuart & Tatto, 2000): professores que conhecem a sua disciplina, ca-

pazes de adaptar a instrução a crianças com diferentes capacidades e de diferentes extrações etc, mas o efeito da imposição externa dos padrões e avaliações é freqüentemente o de limitar os formadores de educadores a implementarem reformas concebidas por quem está longe da sala de aula de educação de professores.

O conceito de educadores de professores como técnicos combina perfeitamente com a idéia de professores técnicos e nega aos que realizam a faina cotidiana de ensinar e à própria educação de professores um papel significativo na plasmação e na definição do rumo de sua atividade. Na perspectiva da reforma sistêmica, conceito que orienta grande parte da reforma educacional nos Estados Unidos de hoje, os criadores da política julgam-se no direito de ditar a prática em todas as várias esferas da atividade educacional. Atualmente, a formação de educadores é o alvo mais evidente em diversos países. O que esses líderes autodesignados costumam esquecer é que o poder real está nas mãos dos que trabalham no nível inferior, dos que têm a possibilidade de subverter os desejos dos reformadores no decorrer de seu trabalho cotidiano, se assim o quiserem.

Em geral, há uma grande defasagem entre a retórica da educação democrática e centrada no aluno e o modo pelo qual se conduz a educação de professores. Não é incomum os estudantes da área ficarem em anfiteatros, assistindo passivamente a aulas sobre quanto é importante envolver ativamente os alunos na instrução (cf. Pryor & Stuart, 1998). Em boa parte do mundo, um modelo comportamental de habilitação na formação de educadores domina os programas de reforma educacional. Essa abordagem faz sentido em face da visão limitadíssima que os planejadores educacionais têm do professor (cf. Avalos, 1991). Para que se dar ao trabalho de fazer qualquer outra coisa nos programas de educação de professores, além de lhes ensinar a ser técnicos eficientes, se não lhes cabe papel nenhum na formação de um juízo sobre o currículo, as práticas instrucionais e as políticas escolares? Já que os educadores vão ensinar de modo mais democrático e centrado no aluno, os processos de sua própria formação para o ensino devem ser congruentes com esses métodos (cf. Zeichner & Tabachnick, 1999). Os formadores de educadores devem praticar o que pregam; do contrário, é provável que o currículo oculto da educação de professores, conflitante com a mensagem afirmada, venha a ser o fator mais influente na socialização dos educadores em formação (cf. Ginsburg & Clift, 1990).

Apesar da tendência dominante em empregar um modelo estreito de capacitação na formação de professores a fim de prepará-los para executar

com eficiência os ditames de cima, nos últimos vinte anos, houve uma verdadeira explosão na literatura relacionada com a preparação de educadores como agentes reflexivos, com um papel importante na determinação do que se passa nas salas de aula e nas escolas e na assunção da responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional. Discutirei esse movimento e o que ele tem significado para a educação de professores em todo o mundo.

O movimento pela prática reflexiva na formação de professores

Nas últimas duas décadas, a despeito do domínio continuado de um modelo de transmissão ou *banking* da educação, no qual ensinar é dizer e aprender é absorver, os *slogans* "ensino reflexivo", "pesquisa-ação" e "valorização do educador" foram adotados por professores, educadores de professores e pesquisadores educacionais de todo o mundo (por exemplo, Carson, 1995; Swarts, 1999; Zeichner & Noffke, 2001). A partir de certa perspectiva, esse movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na educação de professores, sob o estandarte da reflexão, pode ser encarado como uma reação contra a visão do educador como um técnico que apenas executa o que mandam os outros, apartados da sala de aula, e contra a aceitação de formas verticalizadas de reforma educacional, que envolvem os professores unicamente como participantes passivos.

Superficialmente, o movimento pela prática reflexiva implica o reconhecimento de que os educadores devem ter um papel na formulação dos objetivos e uma finalidade em seu trabalho, além de desempenhar um papel de liderança na reforma do ensino. É preciso considerar que a geração de conhecimento novo sobre o ensino e a aprendizagem não é uma propriedade exclusiva das faculdades, das universidades e dos centros de pesquisa e desenvolvimento, além de reconhecer que os professores também têm teorias capazes de contribuir com a construção de um conhecimento comum acerca das boas práticas docentes. O conceito de educador como um agente reflexivo parece reconhecer a *expertise* que há na prática dos bons professores, aquilo que Donald Schon (1983) denominou "conhecimento na ação". Na perspectiva do professor individual, isso significa que o processo de compreensão e aperfeiçoamento da prática docente deve partir da reflexão sobre a experiência individual e que o tipo de conhecimento inteiramente derivado da experiência alheia empobrece (cf. Winter, 1989).

A reflexão como palavra de ordem da reforma educacional também significa o reconhecimento de que o processo de aprendizagem do ensino prossegue ao longo de toda a carreira do educador, o reconhecimento de que, por mais que façamos com os nossos programas de educação de professores e por mais que os aperfeiçoemos, na melhor das hipóteses, só conseguiremos preparar os educadores para que comecem a ensinar. Ao adotar o conceito de ensino reflexivo, muitas vezes há um compromisso, por parte dos formadores de professores, de ajudar os educadores potenciais a internalizar, durante o treinamento inicial, a disposição e a capacidade de estudar o seu ensino e melhorar durante toda a carreira (cf. Korthagen, 1993; Little, 1994).

Em meio a essa expansão do interesse pela idéia do professor como agente reflexivo, também se verificou muita confusão sobre o significado exato, nos casos particulares, da expressão "ensino reflexivo" e sobre a conveniência de apoiar a idéia de educador como agente reflexivo. Conquanto os que adotaram a consigna da reflexão pareçam ter alguns objetivos e compromissos em comum, no que diz respeito ao papel ativo dos professores na reforma educacional, a verdade é que há muito pouco a dizer sobre uma abordagem do ensino ou da formação de educadores a partir de um compromisso explícito apenas na idéia de ensino reflexivo.

Por trás da semelhança aparente entre os que adotaram o *slogan* do ensino reflexivo, detectam-se enormes diferenças nas perspectivas acerca do ensino, da aprendizagem, da educação e da ordem social. Atualmente, chegou-se ao ponto em que todo o espectro de crenças a respeito dessas coisas foi incorporado ao discurso sobre o ensino reflexivo. Todos, independentemente de sua orientação ideológica, aderiram à moda e estão comprometidos com alguma versão do ensino reflexivo.

Vários acadêmicos de diferentes partes do mundo, inclusive eu, vimos dedicando algum tempo à análise das diversas formas de ensino reflexivo que surgiram (cf. Zeichner & Liston, 1996). Outros, entre os quais também me incluo, empenharam-se em estudar e analisar as distintas pedagogias que os formadores de educadores têm empregado a fim de promover os modelos particulares de ensino reflexivo com os quais estão comprometidos, como a pesquisa da ação, os portfólios de ensino e os diários de ensino (cf. Bullough & Gitlin, 1995; Cochran-Smith, 1994; Merseth & Lacey, 1993; Zeichner & Wray, 2001). Não discutiremos aqui todas as abordagens específicas da reflexão e das estratégias utilizadas para desenvolvê-las com os estudantes e os professores. Examinaremos o movimento pelo ensino reflexivo, frequentemente ligado à tentativa de promover uma educação mais centrada no aluno,

com relação a três temas: 1. o grau em que a formação reflexiva de professores resultou no desenvolvimento genuíno do educador; 2. a correspondência entre a imagem do professor, na formação reflexiva do educador, e as condições materiais do trabalho deste; e 3. o grau em que o movimento pelo ensino reflexivo contribuiu com o estreitamento da brecha na qualidade da educação vivida por estudantes de diferentes estratos étnicos ou sociais.

Apesar da retórica que cerca o esforço para preparar professores mais reflexivos e analíticos acerca de sua atividade profissional, na realidade, a formação reflexiva de professores contribuiu muito pouco para fomentar o desenvolvimento genuíno do educador e para valorizar o seu papel na reforma educacional. Em vez disso, muitas vezes criou-se uma ilusão de desenvolvimento do professor, a qual conservou de modo mais ou menos sutil a sua posição subserviente.

A formação reflexiva do professor solapou de muitas maneiras a tentativa explicitamente emancipadora dos formadores de educadores (ver em Zeichner [1993, 1996] um tratamento mais extenso de alguns desses tópicos). Primeiramente, um dos empregos mais comuns do conceito de reflexão implica ajudar os professores a refletirem sobre sua atividade com a meta principal de melhor reproduzirem, na prática, aquilo que a pesquisa universitária alega considerar eficaz e que, em alguns países, como os Estados Unidos, geralmente é "embalado" e vendido a escolas e instituições de educação de professores na forma de programas altamente estruturados, complementados por listas de conferência e formulários de observação a serem usados pelos supervisores a fim de determinar o grau de congruência entre as práticas dos educadores e o que o programa baseado na pesquisa diz que eles devem fazer. Por vezes, permite-se que a inteligência criativa do professor intervenha para determinar a adequação situacional do emprego de estratégias particulares, mas geralmente isso não ocorre. O que falta, nessa concepção de ensino reflexivo, é uma noção de como as teorias práticas que residem nas práticas do educador (conhecimento na ação) hão de contribuir com o processo de desenvolvimento do professor.

Apesar de Schon rejeitar essa racionalidade técnica em sua apresentação do caso de aceitação de uma epistemologia da prática, em diversos livros muito influentes, inclusive *The Reflective Practitioner*, muitos ainda consideram que a "teoria" reside unicamente nas universidades e que a "prática" reside nas escolas fundamentais e médias. Não são poucos os que continuam a equacionar o problema com a simples tradução e aplicação das teorias da Universidade à prática da sala de aula. Desdenha-se o fato de que as teorias

sempre se produzem pelas práticas e de que estas sempre refletem um compromisso teórico particular. No mundo todo, há muitos exemplos dessa versão de racionalidade técnica da prática reflexiva nos atuais programas de educação de professores. Aliás, trata-se provavelmente da concepção predominante de reflexão em uso hoje em dia.

Intimamente relacionados com essa persistência da racionalidade técnica sob o estandarte do ensino reflexivo estão a limitação do processo reflexivo a considerações sobre a habilidade e as estratégias docentes (os meios de instrução), a exclusão de definir o conteúdo e os fins do ensino, além dos aspectos morais e éticos do ensino no âmbito do educador. A este se nega a oportunidade de fazer qualquer coisa que não seja afinar e ajustar os meios para atingir os fins determinados por outros. O ensino se converte em uma atividade meramente técnica.

Um outro aspecto do fracasso da formação reflexiva de professores em promover o desenvolvimento genuíno do educador é a clara ênfase em focar internamente as reflexões dos professores, sobre sua própria atividade ou seus alunos, negligenciando toda e qualquer consideração acerca das condições sociais do ensino que influenciam seu trabalho na sala de aula. Essa tendência individualista torna menos provável que os professores consigam enfrentar e transformar tais aspectos estruturais de sua atividade, que os impedem de atingir suas metas educacionais. O contexto do trabalho do educador deve ser tomado tal como é dado. Ora, embora seja compreensível que as preocupações dos professores são principalmente a sala de aula e os alunos, é insensato restringir-lhes a atenção exclusivamente a essas preocupações. Como argumentou o filósofo norte-americano Israel Scheffler (1968, p.11):

Os professores não podem restringir sua atenção apenas à sala de aula, deixando que outros determinem o contexto mais amplo e os objetivos do ensino. Eles devem assumir ativamente a responsabilidade pelas metas com que estão comprometidos e pelo contexto social em que essas metas podem prosperar. Não sendo meros agentes de outrem, do Estado, dos militares, da mídia, dos expertos e dos burocratas, eles precisam determinar sua própria ação por meio de uma avaliação crítica e contínua dos objetivos, das conseqüências e do contexto social de sua atividade.

Devemos tomar cuidado para que o envolvimento dos educadores com matérias que ultrapassam os limites da sala de aula não seja, para eles, uma exigência excessiva em termos de tempo, energia e *expertise*, desviando-lhes a atenção de sua missão central para com os alunos. Em certas circunstân-

cias, criar mais oportunidades para que os professores participem de decisões, no âmbito de toda a escola, relacionadas com o currículo, a instrução, o pessoal, o orçamento etc, pode intensificar seu trabalho além dos limites do razoável e dificultar ainda mais a execução de sua tarefa principal de educar os alunos (cf. Apple, 1986). Não tem de ser assim, mas é preciso cuidado para que a valorização do educador não venha a sabotar o seu trabalho como tal.

Intimamente relacionada a grande parte do trabalho no movimento pelo ensino reflexivo está a tendência a favorecer a reflexão dos professores individuais, que devem pensar por si sós sobre sua atividade. A maior parte do discurso sobre o ensino reflexivo dá pouca ênfase à reflexão como uma prática social, na qual grupos de educadores apóiem e sustentem o crescimento de cada um de seus membros. A definição de desenvolvimento do professor como uma atividade a ser exercida unicamente pelos professores individuais limita muito seu potencial de crescimento. O desafio e o apoio obtidos, mediante a interação social, são importantes para nos ajudar a esclarecer o que acreditamos e para enfeixar coragem para agir de acordo com as nossas convicções (cf. Solomon, 1987). Pesquisa recente sobre o desenvolvimento do educador enfocou a importância das comunidades de prática na aprendizagem do professor.

Uma conseqüência do isolamento dos professores individuais e da falta de atenção para o contexto social do ensino, no desenvolvimento do educador, é que este passa a ver seus problemas como exclusivamente seus, sem relação com os de outros professores ou com a estrutura e os sistemas escolares. Assim, vimos a emergência de termos como "esgotamento do professor" ou "estresse do professor", que desviam a atenção deste de uma análise crítica das escolas como instituições para uma preocupação com suas próprias falhas individuais.

Se quisermos ter um desenvolvimento genuíno do educador, no qual este seja realmente valorizado, temos de nos afastar da abordagem individual e ouvir o conselho das participantes do grupo de professoras de Boston, nos Estados Unidos, que argumentaram:

Agora os professores devem começar a apartar a pesquisa das escolas do bode expiatório dos professores, dos alunos, dos pais e dos administradores individuais, voltando-a para uma abordagem do sistema como um todo. Devem reconhecer como a estrutura das escolas controla o seu trabalho e afeta profundamente as suas relações com os colegas, com os alunos e com as famílias destes. Os professores devem sentir-se livres para expressar seus *insights* e manifestar publicamente suas preocupações. Somente com esse conhecimen-

to eles poderão aumentar o seu saber e ajudar os outros a crescer. (Freedman et al., 1983, p.299)

Em síntese, quando examinamos os modos pelos quais o conceito de ensino reflexivo foi integrado, recentemente, aos programas de educação de professores pré-serviço, encontramos quatro temas que solapam o potencial de desenvolvimento genuíno do educador: 1. um enfoque para ajudar os professores a reproduzir melhor as práticas propostas pela pesquisa realizada por outros e um desdém pelas teorias e a *expertise* embutidas nas práticas dos educadores; 2. um pensamento meio-fim que limita a substância das reflexões dos professores a questões de técnicas de ensino e organização interna da sala de aula, negligenciando as de currículo; 3. facilitar as reflexões dos professores acerca de sua própria atividade docente e, ao mesmo tempo, desprezar o contexto social e institucional no qual se dá o ensino; e 4. uma ênfase para ajudar os professores a refletir individualmente. Todas essas práticas ajudam a criar uma situação em que há apenas uma ilusão de desenvolvimento e autonomia do educador.

Não é inevitável que o empenho em estimular a reflexão do professor venha a reforçar sua situação subserviente. Na literatura há exemplos de esforço, em diversos países, para fomentar a prática reflexiva nos professores que enfoca os fins, assim como os meios, da instrução, o que inclui a atenção para as condições sociais da educação e também do ensino e que enfatiza a reflexão como uma prática social nas comunidades de educadores. Esses exemplos apóiam o desenvolvimento genuíno e valorização dos professores para que eles tenham um papel importante na reforma do ensino. Tudo isso é bom. No entanto, quero argumentar que, mesmo que o desenvolvimento do educador que nós promovemos seja genuíno, e não uma fraude, é preciso levar em conta outra consideração ao examinar a formação reflexiva do professor. A formação reflexiva do professor que estimule o desenvolvimento genuíno do educador só deve ser apoiada se estiver vinculada à luta por mais justiça social e se contribuir de algum modo para estreitar a brecha na qualidade da educação à disposição dos alunos de diferentes estratos.

Vinculando o desenvolvimento genuíno do educador à luta pela justiça social

Mesmo quando se usa a reflexão como um veículo para o desenvolvimento genuíno do professor, ela geralmente é encarada como um fim em si,

desvinculado de questões mais amplas sobre a educação nas sociedades democráticas. Muitas vezes se crê que, se os professores forem mais reflexivos sobre o que fazem, serão necessariamente melhores. Acredito que o esforço para preparar professores reflexivos, que se engajem na instrução centrada no aluno, tanto deve estimular o desenvolvimento genuíno do educador quanto apoiar a realização de mais equidade e justiça social na educação e na sociedade. Stephen Kemmis (1985) argumenta que a reflexão é, inevitavelmente, um ato político capaz de acelerar ou retardar a realização de uma sociedade mais humana, justa e satisfatória. Todas as ações docentes têm uma diversidade de conseqüências, entre as quais figuram: 1. conseqüências pessoais - o efeito do ensino sobre a auto-imagem e as relações sociais dos alunos; 2. conseqüências acadêmicas - o efeito do ensino sobre o desenvolvimento intelectual dos alunos; e 3. conseqüências políticas - o efeito cumulativo da experiência escolar sobre as oportunidades na vida dos alunos (cf. Pollard & Tann, 1987). A formação reflexiva de professores não deve ser apoiada como um fim em si, sem conexão com a construção de uma sociedade melhor para os filhos de todos.

Que significa isso, em termos práticos, para os que educam professores? Primeiramente, precisamos reconhecer que reflexão, por si só, significa muito pouco. De certo modo, todos os professores são reflexivos. É importante considerar o que e como queremos que eles reflitam. Os parâmetros conceituais desenvolvidos para descrever os diferentes aspectos da reflexão (cf. Zeichner & Liston, 1996) apresentam os diferentes aspectos da *expertise* de ensino como o conhecimento da matéria, a capacidade de ensinar, o conhecimento dos alunos e o conhecimento dos aspectos sociais e políticos do ensino. Vincular a reflexão do professor à luta pela equidade e a justiça social que atualmente se dá em todos os países não significa enfocar unicamente os aspectos políticos do ensino. Os educadores precisam conhecer sua disciplina e saber transformá-la de modo a ligá-la àquilo que os alunos já sabem, a fim de promover maior compreensão. Precisam conhecer melhor os alunos - o que eles sabem e podem fazer, assim como os recursos culturais que levam à sala de aula. Os educadores também precisam saber explicar conceitos complexos, coordenar discussões, avaliar a aprendizagem do aluno, controlar a sala de aula, e assim por diante. Vincular a reflexão do professor à luta pela justiça social significa que, além de assegurar que eles tenham a matéria e a experiência pedagógica necessárias para ensinar de modo coerente com o que atualmente sabemos sobre como os alunos aprendem (portanto, rejeitando o modelo de ensino de transmissão e *banking*),

devemos garantir que sejam capazes de tomar decisões no dia-a-dia, que não limitem desnecessariamente as oportunidades na vida dos alunos, que tomem decisões em seu trabalho com mais consciência das conseqüências potenciais das diferentes escolhas que fizerem. Embora as ações educacionais dos professores nas escolas não resolvam por si sós os problemas sociais, podem contribuir para a construção de sociedades mais decentes e justas. O ponto mais importante é que o ensino nunca é neutro. Os educadores devem agir com mais clareza política quanto aos interesses que suas ações cotidianas atendem (cf. Bartolme, 1994). Pode ser que eles não consigam alterar certos aspectos da situação presente, mas pelo menos terão consciência do que está acontecendo.

Algumas escolhas feitas pelos professores têm a ver com os métodos de ensino utilizados em classe. Por exemplo, Beatrice Avalos (1992) do Ministério da Educação do Chile, observou que, embora muitos educadores estejam dispostos a aceitar como desejáveis os métodos de ensino mais construtivistas e centrados no aluno quando se trata de crianças da elite e da classe média, geralmente se supõe que nem os educadores nem as crianças pobres são capazes de ir além de uma abordagem mais formalista do ensino, que os orienta para aprender mecanicamente o que lhes é dado. Em meus oito anos de trabalho com professores e formadores de professores da Namíbia, no Sul da África, em um projeto do Ministério da Educação financiado pela Suécia, que vem tentando dar uma abordagem mais democrática, centrada no aluno e culturalmente relevante ao ensino nas escolas fundamentais e médias e às faculdades de educação de professores, tenho visto projetos dos Estados Unidos que a eles fornecem material didático que os leva a ensinar de modo altamente estruturado, com enfoque na memorização e na repetição. Acredita-se que nem os educadores nem os alunos (na maioria pobres) são capazes de lidar com as abordagens mais construtivistas e centradas no aluno à disposição das crianças economicamente mais privilegiadas no sistema educacional público e privado. Esse desejo de negar a educação centrada no aluno à maioria dos escolares da Namíbia é típico da postura assumida nos projetos de desenvolvimento de todo o mundo e exemplifica o que considero uma escolha eticamente inadequada.

Conquanto me seja impossível demonstrar aqui a abordagem de baixo para cima da reforma que empregamos na Namíbia, que se baseia na pesquisa-ação dirigida por professores em formação e educadores a fim de criar o significado da educação democrática e centrada no aluno, posso dizer que vi muito progresso nos meus oito anos de trabalho nesse país e uma disposição

cada vez maior a rejeitar o modelo dominante de transmissão tanto de desenvolvimento educacional quanto de ensino na sala de aula. Os estudos de pesquisa-ação dos educadores namibianos têm sido publicados e lidos em todo o país e oferecem muitos exemplos de que a educação centrada no aluno pode ser aplicada com sucesso por professores de crianças pobres. Atualmente, estou envolvido com um estudo de dois anos que avaliará o efeito de nossa abordagem fundamental da reforma educacional e da formação de professores em âmbito nacional (cf. Zeichner, 2000).

Outras escolhas feitas pelos professores, que têm conseqüências políticas para o futuro de seus alunos, relacionam-se com o currículo. Por exemplo, ainda que muitos países tenham currículos prescritos pelo Estado, os quais apresentam a história na perspectiva das elites (e são reforçados pelos sistemas de exame), os educadores continuam tendo a possibilidade de acrescentar ao que é oferecido pelo Estado a história na perspectiva dos trabalhadores, dos pobres, das mulheres, e assim por diante. Como agrupar os alunos na sala de aula, que currículo e métodos de ensino eles vivenciam, o modo de avaliá-los são exemplos das dimensões do trabalho docente com implicações sociais e políticas.

A principal idéia que desejo expressar é que focalizar o preparo de educadores reflexivos para levá-los a empreender a educação centrada no aluno não significa necessariamente que eles hão de utilizar suas novas perspectivas de modo eticamente defensável nas sociedades democráticas. Limitar a educação centrada no aluno exclusivamente a certos professores e alunos e oferecer um currículo que trata unicamente das perspectivas e experiências existenciais de certos grupos privilegiados são exemplos de que mesmo os educadores reflexivos podem agir de modo moralmente inadequado.

Um dos grandes problemas na educação de professores, em todo o mundo, são os instrumentos utilizados para desenvolver a capacidade reflexiva dos docentes - pesquisa-ação, diários, estudos de caso, portfólios de ensino etc. - pois são encarados como fins em si, não como meios para atingir objetivos defensáveis, com base educacional e moral. Os educadores de professores precisam ser mais seletivos ao promover esses instrumentos de reflexão a fim de não dar a impressão de que os diários ou a pesquisa-ação etc. são bons em si e por si.

Finalmente, quero discutir a relação entre a atual retórica da reforma da educação de professores, em todo o mundo, e as condições materiais do trabalho docente e o *status* do educador na sociedade.

O status e as condições de trabalho dos educadores

Apesar da emergência de alternativas genuínas ao modelo comportamental predominante de treinamento na educação de professores, na forma reconstrucionista social e orientada pela pesquisa que se visa fomentar o desenvolvimento genuíno do educador e o estreitamento da brecha na qualidade da educação ao alcance dos diferentes grupos na sociedade, a atual situação dos professores no mundo conflita com a retórica grandiloquente acerca da importância dos professores para melhorar a educação em um país. Atualmente, há algo em torno de 57 milhões de professores no ensino fundamental e médio do mundo. Cerca de três milhões estão nos Estados Unidos, e aproximadamente 1,5 milhão no Brasil. Conforme análises recentes da situação dos professores no mundo realizadas pela Unesco, seu *status* e suas condições de trabalho não melhoraram e, aliás, podem ter piorado nos últimos anos, mesmo em países que tiveram crescimento econômico. E concluem:

Em uma minoria relativamente exígua de países, os professores têm renda e condições de trabalho razoavelmente confortáveis; a maioria deles conta com instrução superior e, além disso, geralmente foram treinados como educadores. Em uma minoria de outros países, os professores mal conseguem sobreviver com os salários oficiais (quando são pagos), têm outros empregos e, em muitos casos, não receberam instrução em nível muito mais elevado que o dos alunos que lhes cabe educar. A maioria dos professores do mundo está em algum ponto entre esses dois extremos. (Unesco, 1998, p.3)

Como constituem o maior segmento isolado do funcionalismo público, os professores raramente escapam ao impacto das políticas de ajuste estrutural que vêm afetando muitos países nos últimos 25 anos. A maior parte das políticas de corte de despesas associadas ao ajuste estrutural exigido pelo Banco Mundial e o FMI, em troca de assistência financeira às dívidas nacionais, congelou ou até reduziu os vencimentos do setor público (cf. Reimers, 1994). Segundo o relatório da Unesco, na maioria dos países, geralmente os professores não são bem pagos em comparação com profissionais com treinamento equivalente ou mesmo inferior. Em muitos casos, esses salários comparativamente baixos impuseram-lhes a necessidade de exercer outras atividades para sustentar a si e suas famílias (cf. Villegas-Reimers, 1998). Tal fenômeno não é exclusivo dos chamados "países em desenvolvimento". Por exemplo, nos Estados Unidos, os educadores têm muita dificuldade nas regiões em que o custo de vida é mais elevado. Na

Califórnia, por exemplo, a prefeitura de San Francisco está construindo apartamentos para os professores porque muitos deles não têm condições de enfrentar o custo da habitação na região. Há cerca de um ano, o *The New York Times* publicou um artigo sobre professores sem-teto no norte da Califórnia, que moravam na rua e em ônibus porque não tinham como pagar aluguel. Meu filho mais velho e sua companheira são professores em Seattle, Washington. Ele é professor bilíngüe e ela dá aulas de música. Ambos têm outros empregos, além da atividade docente, a fim de ganhar o suficiente para viver. Sua experiência é comum entre os educadores dos Estados Unidos e do resto do mundo. Não tenho um conhecimento profundo da situação do Brasil, mas me informaram que, em certos Estados brasileiros, a remuneração inicial dos professores primários e secundários é pouco superior ao salário mínimo. Recentemente, o *The Guardian* publicou que um estudo nacional recente no Reino Unido chegou à conclusão de que o governo deve pagar mais e dar mais autonomia aos professores, a não ser que queira uma "profissão insustentável". O jornalista uruguaio Eduardo Galeano (1998, p.177) diz: "Os professores, mesmo os universitários, merecem elogio: os discursos surrados exaltam o esforço estóico dos apóstolos da educação que moldam com amor a argila da próxima geração. E recebem salários que só se consegue enxergar com uma lente de aumento".

Atualmente, em várias partes do mundo, enfrentamos uma situação em que o discurso sobre os professores proclama autonomia, mais poder e profissionalização, ao passo que as condições materiais da atividade docente (o salário, o tamanho das classes, a disponibilidade de material curricular etc), seu *status* social e sua auto-estima não fazem senão se deteriorar. Rosa Maria Torres (2000), da Unesco da Argentina, argumentou que os professores, na virada do milênio, têm menos prestígio, respeito e *status* do que há cinquenta anos.

Conclusão

Neste trabalho, identifiquei algumas tendências dominantes tanto na retórica quanto na prática da reforma educacional e da formação de professores em todo o mundo. Embora eu geralmente apóie uma ênfase maior ao preparo de educadores reflexivos para a educação centrada no aluno e rejeite os modelos tecnocráticos de treinamento que foram empregados no passado, julgo importante fazermos o possível para garantir que esses esforços se desenvolvam de modo a apoiar a valorização e o desenvolvimento genuínos

dos educadores, a contribuir para estreitar a brecha na qualidade da educação oferecida aos diferentes grupos na sociedade, e isso se vincula a um sério empenho em melhorar os salários e as condições de trabalho dos professores de todo o mundo. Se tais condições não tiverem conexão com o atual esforço pela reforma, tudo a que nos propomos a realizar não terá muita influência nas salas de aula ou na realização da educação de alta qualidade para todos. Não veremos muito progresso na eliminação das desigualdades em direitos humanos fora da escola: acesso à habitação, à alimentação e à saúde decentes, assim como a um emprego que pague salários dignos, para que fiquemos livres dos crimes violentos etc. Na formação de professores e na educação em geral, devemos continuar lutando para nos aproximarmos mais de um mundo em que aquilo que queremos para os nossos próprios filhos esteja ao alcance dos filhos de todos. Esse é o único tipo de mundo com o qual podemos ficar satisfeitos, e nada, nem mesmo coisas como o ensino reflexivo e a educação centrada no aluno, merece o nosso apoio, a não ser que ajude a nos acercar mais desse tipo de mundo.

Referências bibliográficas

- APPLE, M. *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York: Routledge, 1986.
- AVALOS, B. *Approaches to Teacher Education: Initial Teacher Training*. London: Commonwealth Secretariat, 1991.
- _____. Education for the poor: Quality or relevance? *British Journal of Sociology of Education*, v.13, n.4, p.419-36, 1992.
- _____. *Can Teacher Education be Changed? Changes and Permanencies in a Chilean Large-scale Project to Reform Initial Teacher Education*. Santiago: Ministério da Educação do Chile, 2000.
- BARTOLME, L. Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review (New York)*, v.64, n.1, p.173-94, 1994.
- BEYER, L. Teacher education and "the new professionalism": the case of the USA. In: SCOTT, A., FREEMAN-MOIR, J. (Ed.) *Tomorrow's Teachers: International and Critical Perspectives on Teacher Education*. Christchurch, NZ: University of Canterbury Press, 2000. p.24-42.
- BULLOUGH, R., GITLIN, A. *Becoming a Student of Teaching: Methodologies for Exploring self and School Context*. s. l.: s. n., 1995.
- CARSON, T. Reflective practice and a reconceptualization of teacher education. In: WIDEEN, M., GRIMMET, P. (Ed.) *Changing Times in Teacher Education*. London: Falmer Press, 1995. p.135-50.

- COCHRAN-SMITH, M. The power of teacher research in teacher education. In: HOLINGSWORTH, S., SOCKETT, H. (Ed.) *Teacher Research and Educational Reform*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- CRAFT, M. *Teacher Education in Plural Societies*. London: Falmer Press, 1996.
- CRAIG, H. et al. *Teacher Development: Making an Impact*. Washington, D. C: Academy for Educational Development, 1999.
- DAHLSTROM, L. et al. Reconstructive teacher education and the road to social justice: The case of post-colonial teacher education in Namíbia. *International Journal of Leadership in Education*, v.2, n.3, p. 149-64, 1999.
- DARLING-HAMMOND, L. *The Right to Learn*. San Francisco: Jossey Bass, 1997.
- ELLIOT, J. The paradox of educational reform in the evaluatory state and its implications for teacher education. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, Santiago, Chile, julho de 2001.
- FREEDMAN, S. et al. Teaching: An imperiled profession. In: SHULMAN, L., SYKES, G. (Ed.) *Handbook of Teaching & Policy*. New York: Longman, 1983.
- FULLAN. M. *The New Meaning of Educational Change*. 3.ed. New York: Teachers College Press, 2001.
- GALEANO, E. *Upside Down: A Primer for the Looking Glass World*. New York: Henry Holt & Co., 1998.
- GAY, G. *Culturally Responsive Teaching*. New York: Teachers College Press, 2000.
- GINSBURG, M., CLIFT, R. The hidden curriculum of teacher education. In: HOUSTON, W. R. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 1990.
- KEMMIS, S. Action research and the politics of reflection. In: BOUD, D. et al. (Ed.) *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Croom Helm, 1985. p. 139-64.
- KORTHAGEN, F. The role of reflection in teachers' professional development. In: KREMER-HAYON, L., FESSLER, R. (Ed.) *Teacher Professional Development: A Multiperspective Approach*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1993. p.133-45.
- LITTLE, J. W Teacher professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v.15, p. 129-51, 1994.
- LUDKE, M., MOREIRA, A. F. B. Recent proposals to reform teacher education in Brazil. *Teaching and Teacher Education*, v.15, p.169-78, 1999.
- MCGINN, N. Resistance to good ideas: Escuela Nueva in Columbia. In: BUCHERT, L. (Ed.) *Educational Reform in the South in the 1990's*. Paris: Unesco, 1998. p.29-52.
- MERSETH, K., LACEY, C. Weaving stronger fabric: The pedagogical promise of hypermedia and case methods in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, v.9, n.3, p.283-99, 1993.
- POLLARD, A., TANN, S. *Reflective Teaching in the Primary School*. London: Cassei, 1987.
- PRYOR, J., STUART, J. Development and underdevelopment in teacher education: Perspectives from Africa. In: HUDSON, A., LAMBERT, D. (Ed.) *Exploring Futures in Initial Teacher Education*. London: London Institute of Education, 1998.
- REIMERS, F. Education and structural adjustment in Latin America and sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, v.14, n.2, p.1 19-29, 1994.

- SAMOFF, J. Institutionalizing international influence: The context for educational reform in Africa. In: CONFERÊNCIA SOBRE TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, Durban, África do Sul. julho de 1998.
- SCHEFFLER, I. University scholarship and the education of teachers. *Teachers College Record*, v.70, n.1, p.1-12, 1968.
- SCHON, D. *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books, 1983.
- SOLOMON, J. New thoughts on teacher education. *Oxford Review of Education*, v. 13, n.3, p.267-74, 1987.
- STUART, J. S., TATTO, M. T. Designs for initial teacher Preparation programs: An international view. *International Journal of Education Research*, v.33, p.493-514, 2000.
- SWARTS, P. Teacher education reform: toward reflective practice. In: ZEICHNER, K., DAHLSTROM, L. (Ed.) *Democratic Teacher Education Reform in Africa: The Case of Namíbia*. Boulder, CO: Westview, 1999. p.29-46.
- TATTO, T. Reconstructing teacher education for disadvantaged communities. *International Journal of Education Research and Development*, v.17, n.4, p.405-15, 1997.
- _____. Conceptualizing and studying teacher education across world regions. In: CONFERÊNCIA SOBRE O DESEMPENHO DOS PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA. San José, Costa Rica. junho de 1999.
- TORRES, R. M. Without reform of teacher education there will be no reform of education. *Prospects*, v.26, n.3, p.447-67, 1996.
- _____. From agents of reform to subjects of change: The teaching crossroads in Latin America. *Prospects*, v.30, n.2, p.255-73, 2000.
- UNESCO. *World Education Report: Teachers and Teaching in a Changing World*. Paris: Unesco, 1998.
- VALLI, L., RENNERT-ARIES, P. New standards and assessments: Curriculum transformation in teacher education. *Journal of Curriculum Studies*. (no prelo)
- VILLEGAS-REIMERS, E. *The Preparation of Teachers in Latin America: Challenges and Trends*. Washington, D. C: Banco Mundial, 1998.
- WILSON, S., BERNE, J. Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of the research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, v.28, p.173-209, 1999.
- WINTER, R. *Learning from Experience: Principles and Practice of Action Research*. London: Falmer Press, 1989.
- ZEICHNER K. Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. *Journal of Education for Teaching*, v.19, n.1, p.5-20, 1993.
- ZEICHNER K. Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education. In: HARVARD, G., HODKINSON, P. (Ed.) *Action and Reflection in Teacher Education*. Norwood, N. J.: Ablex, 1994. p.15-34.
- _____. Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. In: ZEICHNER, K. et al. (Ed.) *Currents of Reform in Preservice Teacher Education*. New York: Teachers College Press. 1996. p.199-214.
- ZEICHNER K., LISTON, D. *Reflective Teaching*. Mahwah, N. J.: Erlbaum, 1996.

- ZEICHNER K., NOFFKE, S. Practitioner research. In: RICHARDSON, V. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. 4.ed. Washington, D. C: American Educational Research Association, 2001.
- ZEICHNER K., TABACHNICK, B. R. Participatory development and teacher education reform in Namibia. In: ZEICHNER, K., DAHLSTROM, L. (Ed.) *Democratic Teacher Education Reform in Africa: The Case of Namibia*. Boulder, CO: Westview, 1999. p.201-21.
- ZEICHNER K., WRAY, S. The teaching portfolio in U. S. teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, v.17, p.613-21, 2001.

3

O livro e a educação: aspectos políticos da produção do livro didático¹

Mário Castillo Méndez

Introdução

A nossa intervenção examinará os aspectos que nos parecem mais relevantes do tema proposto no título e abordará conceitos que, de um modo ou de outro, vêm sendo adotados por organizações como Unesco, Cerlalc e Eulac.

Primeiramente, faremos uma análise da cadeia de produção editorial, com a finalidade de ter uma perspectiva global dos elementos que interferem no processo de produção de uma publicação. Em seguida, apresentaremos algumas reflexões sobre o livro e a educação; e, por fim, exporemos o projeto Livro Universitário Regional (LUR) como resposta às necessidades bibliográficas das universidades latino-americanas.

1 Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo.

A cadeia da produção editorial

Por que tantas tentativas de incentivar a produção e a distribuição de livros fracassam nos países em desenvolvimento? São várias as explicações; entre elas figuram as relacionadas com a situação geral da economia desses países, com seu isolamento dos eixos de produção das indústrias culturais, com as debilidades permanentes da planificação do Estado, além de outras.

Se analisarmos os projetos de desenvolvimento do livro, constataremos que, geralmente, a preocupação das autoridades da área consiste em editar livros a partir do setor governamental ou em importá-los maciçamente para depois distribuí-los a baixo preço ou gratuitamente. Outras vezes, nossas instituições educativas permitem a introdução de programas editoriais especiais, oriundos de países desenvolvidos e, assim, inundam-nos de livros cujo conteúdo não corresponde à nossa realidade e cuja qualidade de tradução para a nossa língua deixa muito a desejar. Foi o que ocorreu nos países centro-americanos na década de 1980 com o Programa RTAC-2, promovido pela Agência Internacional de Desenvolvimento (AID), dos Estados Unidos. Os livros de autores norte-americanos, traduzidos para o espanhol e produzidos por transnacionais do livro, foram e em certa medida continuam sendo a tônica nos nossos ambientes universitários. Do mesmo modo, promovem-se iniciativas tendentes a desenvolver determinados aspectos do livro e da leitura: novas bibliotecas, campanhas de leitura, criam-se prêmios literários para motivar os autores etc. Na nossa opinião, esses esforços carecem de capacidade de criar infra-estrutura, sendo que nada lhes garante a duração no tempo.

Tais observações estão estreitamente ligadas à ausência de uma concepção integral das relações internas entre os elementos do mundo do livro: o autor, o editor, o impressor, o distribuidor e o leitor. Nessa cadeia, verifica-se uma dinâmica interna, uma lógica estrutural, e até certo ponto a sobrevivência de cada componente é condicionada pela dos demais, isto é, de nada serve produzir muitos livros na ausência de uma rede de distribuição, nem criar bibliotecas se não existirem livros, nem escrevê-los se não houver quem os edite ou quem os leia.

A dualidade do livro - ao mesmo tempo bem cultural e bem econômico - exige uma concepção global que considere, por um lado, a importância do livro como veículo da educação, da ciência, da cultura e da informação, e, por outro, a problemática técnica e econômica própria do setor do livro.

É quando se faz necessário descrever de modo geral os atores da cadeia de produção editorial.

O autor

A atividade criativa é solitária por excelência.

Com muita frequência, a pessoa que escreve fica envolvida no mundo da criação, raramente se inteira das circunstâncias que condicionam o mercado editorial ou da legislação que protege, nacional e internacionalmente, os direitos morais e patrimoniais gerados por sua obra. No tocante à relação que ela tem com o editor com a finalidade de divulgar a sua obra, está mais ou menos informada acerca da situação econômica da atividade editorial. Normalmente prefere não participar de uma associação de escritores. De modo geral, não percebe que sua sobrevivência depende da infra-estrutura editorial do meio em que vive.

O editor

Exerce fundamentalmente três funções:

- decidir o que publicar;
- assumir os riscos financeiros e econômicos dessa decisão;
- coordenar as funções técnicas do texto, de sua tradução, de suas ilustrações, da impressão, da encadernação e das tarefas de promoção e distribuição.

Tende a ser cada vez menos uma pessoa, e cada vez mais uma equipe.

Uma vez publicada a obra, ele se encarrega de divulgá-la ao maior número possível de leitores potenciais mediante técnicas adequadas de promoção.

O impressor

Pertence a um mundo diferente, no qual o livro é apenas uma parte da atividade gráfica, que, por sua vez, é basicamente uma atividade industrial.

Atualmente, o impressor do mundo em desenvolvimento enfrenta o problema da adequação dos equipamentos a suas necessidades reais. A isso se acrescenta o abastecimento de matéria-prima, principalmente de papel, e um dos problemas mais graves: a disponibilidade de pessoal técnico qualificado em todos os níveis. Cabe-lhe resolver tal situação se quiser concorrer com certa vantagem em preço e qualidade em seu mercado.

O distribuidor, o livreiro

Tem função de caráter comercial, ainda que o artigo livro apresente características muito particulares. Sua atividade está ligada à comercialização editorial, seja pelo canal tradicional da livraria seja pelos não-tradicionais, que não cessam de se multiplicar: os supermercados, as bancas de jornal, o correio, a internet etc, cada qual implica um apoio logístico particular.

Ele deve jogar permanentemente com a dualidade do livro (ao mesmo tempo bem cultural e mercadoria) diante dos que regulam as autorizações de importação, as tarifas de correio, as regulamentações aduaneiras e o transporte dos livros ao seu destino final, assim como os que se relacionam com a política cultural.

O leitor

Ainda que o mencionemos em último lugar, a verdade é que o conjunto do processo não teria sentido sem a pessoa do leitor.

O encontro do texto publicado com o leitor é a razão de ser de todos os protagonistas do livro, como o expressa Álvaro Garzón (1997):

O leitor, a quem quase nunca se pergunta quais são seus hábitos, seus interesses ou suas necessidades de leitura; a quem se propõem livros que o editor imaginou que são os mais adequados, talvez porque o próprio editor careça de um instrumento científico que não seja o seu "olfato", a sua intuição - insubstituíveis no caso da literatura - para saber que tipo de livro, com que conteúdo, com que especificações formais e a que preço convém a determinados estratos culturais e econômicos da sociedade, aos consumidores potenciais de livros, à parte a clientela habitual das livrarias. As pesquisas de mercado constituem uma contribuição útil em diversos gêneros da literatura. No entanto, sua habilidade é relativa e seu custo, elevado, se se levar em conta que cada livro, assim como cada medicamento, no caso da indústria farmacêutica, constitui na realidade um produto diferente.

Nessa área, tem grande importância o papel representado pelos profissionais da leitura, desde o ensino da leitura na etapa da alfabetização até o tratamento da classificação dos livros e a gestão das bibliotecas escolares e públicas, incumbência dos bibliotecários e dos especialistas em comunicação. É muito importante o papel da biblioteca no contexto da educação, coisa que torna surpreendente observar o quanto é reduzida - por vezes inexistente - a parte reservada às bibliotecas nos orçamentos do ensino fundamental. Alfabetizar para

depois não apresentar nenhuma oferta de leitura é tão cruel quanto despertar a sede e depois negar a água. De fato, a biblioteca, especialmente nos países em desenvolvimento, mas também nos industrializados, é muito mais que um mero serviço público de leitura, pois chega a se transformar em um centro de animação cultural para a infância e, por extensão, para toda a comunidade.

É importante destacar o papel da Biblioteca Nacional, verdadeira memória do patrimônio bibliográfico de um país e fonte fundamental da formação dos estudantes em todos os níveis do sistema de ensino.

Em razão da íntima relação entre o livro e a educação, discutiremos esse tema de forma resumida.

O livro e a educação

Os desafios à educação

Podem ser resumidos da seguinte maneira:

- No social: como um instrumento para fechar as brechas entre as classes sociais e promover as transformações necessárias à sociedade.
- No econômico: deve ser um meio de estimular a formação do chamado capital humano.
- No ético: como instrumento para fortalecer valores e atitudes.
- No ambiental: como instrumento para harmonizar o homem com a natureza.

O profissional da educação

Todos sabemos que o educador é a figura-chave no processo educacional. De sua competência profissional e de sua qualidade humana depende a tarefa de dar vida a um projeto educacional sério e vigoroso, com profundo significado humano e espiritual.

O educador enfrenta três realidades: a da sala de aula, a proposta pela instituição reitora da educação e a que a Universidade ensina.

O livro

É o elemento transversal no processo educacional e na realidade vivida pelo profissional da educação, constituindo o principal recurso didático; é o

instrumento fundamental no processo da educação e na difusão da riqueza social dos povos, e veículo por excelência da livre circulação das idéias.

Trata-se do meio mais econômico e eficaz de transferência de conhecimento científico e tecnológico, o que faz dele um requisito imprescindível do crescimento econômico, por sua contribuição na formação do chamado - como assinalamos anteriormente - capital humano.

O livro como bem cultural

Nessa perspectiva, o livro pode ser considerado um bem único, à medida que os efeitos sociais gerados pela sua produção e distribuição criam benefícios sociais e economias de escala muito mais amplas do que os benefícios econômicos criados para os agentes que participam da sua produção.

Assim, a atividade editorial tem natureza dupla: por um lado, é um setor produtivo que gera riqueza econômica suscetível de ser apropriada de forma privada e, tal como a produção de qualquer outro tipo de bens, contribui com o crescimento econômico global; por outro, é uma atividade cultural de apropriação social e geradora de economias de escala, fundamental para o crescimento de todo o aparelho produtivo, à proporção que, entre outros aspectos, contribui com a qualificação da força de trabalho.

As condições a que a economia do livro se vê submetida (baixa rentabilidade do capital investido, lento retorno deste ou escassez de financiamento por parte do setor bancário) tornam pouco possível a existência de uma oferta aceitável em termos de qualidade, variedade e preços que correspondam às exigências de desenvolvimento dos povos. Além disso, uma vez que o crescimento econômico é o único modo de aumentar o bem-estar dos habitantes de um país, sua obtenção sustentada - de acordo com as possibilidades reais desse país - constitui uma meta prioritária. Daí a urgência com que as políticas do livro e, naturalmente, do livro-texto devem ser verdadeiras metas nacionais e contar com apoio no mais alto nível político, incorporando-se explicitamente aos planos dos governos.

A importância e a necessidade do texto escolar

Alguns dados sobre o Brasil

O mercado brasileiro do livro é o mais importante da região. Característico dele é o fato de sua produção ser basicamente de livros didáticos. Em

uma produção total de 348 milhões de exemplares em 1996, somente 54 milhões eram livros novos. Portanto, o negócio é a reimpressão, em um mercado pautado pelas compras oficiais de *livros-texto*. O grande número de reedições ou reimpressões se deve à enorme porcentagem dos livros didáticos no mercado: entre 50% e 60% (53% em 1998, e 59% em 2000).

Em 2000, o Estado adquiriu setenta milhões de livros para o ano letivo de 2001; quer dizer, quase 40% da produção didática total do Brasil. Mesmo assim, o mercado do livro tem crescido; passou de 1,6 livro por habitante, em 1990, para 2,4 em 1997.

Do ponto de vista de sua utilização no espaço educacional, o livro-texto pode ser considerado:

Um instrumento pedagógico

O texto escolar facilita e torna mais eficiente o trabalho dos docentes e dos alunos na sala de aula. Com efeito, o conteúdo do texto escolar é uma *proposta prática e sistematizada* de aprendizagem, com linhas psicológicas, epistemológicas e culturais definidas que, por sua vez, respaldam uma concepção específica de educação. A condição de instrumento se dá à medida que o texto escolar, por um lado, oferece aos educadores recursos didáticos que lhes permitem consolidar o exercício de docente com uma orientação metodológica e, por outro, *cria mecanismos que determinam maiores possibilidades de sucesso acadêmico para o estudante*.

Mecanismo no processo de ensino-aprendizagem

O texto escolar também é o resultado de um sistema específico de aprendizagem que - oxalá - deve corresponder aos enfoques educacionais e aos métodos de ensino oficialmente aceitos.

Por ser um mecanismo no processo de ensino-aprendizagem, o texto escolar apresenta o conhecimento de modo sequencial e organizado, acompanhado de um "pacote" de atividades, imagens e exercícios que estimulam e apóiam os processos de pensamento e a capacidade de aprendizagem.

Por sua vez, esses "pacotes" constituem uma estratégia específica de ensino, a qual propõe a obtenção de metas dentro de um marco contextual.

A isso é preciso acrescentar o *baixo custo, a eficiência na transmissão do conhecimento e a facilidade com que se apresenta a informação* para reconhecer, no texto escolar, um mecanismo essencial para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.

Ademais, embora sua *cobertura seja maciça*, seu uso e aproveitamento são quase exclusivamente individuais.

O *recurso da autodidaxia*

Por suas características, o texto escolar *possibilita o estudo independente*. Portanto, transforma-se em um recurso didático de autoformação que permite a *um só professor* ministrar as tarefas escolares a *vários alunos* e, ao mesmo tempo, controlar a realização delas. Para os alunos, é um recurso de formação personalizada, quando colocado como um instrumento de aprofundamento e ampliação dos conteúdos e atividades vistos na sala de aula, que podem ser reforçados ou complementados fora da instituição escolar.

Material de capacitação

Como material de capacitação, os textos escolares compensam as deficiências do pessoal docente não formado, dotando-o dos *elementos metodológicos básicos para o desenvolvimento de seu fazer pedagógico* (atividades, instrumentos de avaliação, conceitos etc.) e aumentando a efetividade dos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, já que se caracterizam pelo manejo individual ou grupai, *possibilitam a organização do espaço e do tempo na sala de aula*, assim como o desenvolvimento de conteúdos que materializam os programas de estudo traçados pelos currículos de cada país. Sendo provedores de tão variados elementos (conceitos, instrumentos, metodologias, propostas curriculares), os livros-texto constituem o principal *material de consulta bibliográfica*, já que neles os docentes encontram boa parte da orientação de que precisam para desenvolver a ação pedagógica cotidiana.

Instrumento legitimador do aparelho educacional

Os textos escolares habitualmente correspondem a uma *concepção ideológica e de políticas* que se expressa principalmente nos programas curriculares. O texto escolar aproveita o programa curricular vigente e o apresenta como o consenso social que rege a ação educacional. A parte sua condição de recurso maciço, também se transforma em um excelente meio de *transmissão de conhecimentos*, que reduz os custos de capacitação docente e de difusão do Estado, de modo a oferecer resultados significativos na hora de implementar suas políticas educacionais.

Para assumir o texto *escolar como assunto de interesse educacional*, é necessário aprofundar os aspectos específicos que poderiam favorecer a qualidade educacional. Alguns deles são:

O conhecimento do contexto

Partindo-se do princípio de que a qualidade educacional se define em razão da resposta a necessidades, quem estiver interessado em elaborar textos escolares com qualidade educacional deve conhecer o contexto em que eles são gerados e para o qual são concebidos.

É necessário ter em conta que o texto, embora seja um *instrumento*, também é um componente da estratégia educacional, da qual participam outros fatores: os docentes, os métodos de ensino, o material didático, a experiência anterior dos alunos etc. O texto escolar deve ser visto primeiramente na sala de aula, que é o lugar em que terá maior espaço de trabalho e aplicação e, em segunda instância, no contexto educacional, que é o que permitirá a discussão e a reconstrução permanentes, com fins pedagógicos mais efetivos.

Textos para um novo modelo educacional

É importante que os *textos escolares reflitam as tendências do pensamento educacional*. Muitas críticas ao livro de texto têm origem na consideração de que ele é sinônimo de um modelo educacional caracterizado pelo dogmatismo, ou seja, pela relação vertical, autoritária, entre docentes e estudantes. No entanto, essa crítica esquece que o texto, por si só, não é uma proposta pedagógica tradicional, mas talvez não tenha conseguido desempenhar sua função de instrumento de outros modelos pedagógicos.

A política educacional

Para considerar o texto escolar um meio educacional, é necessário que as políticas educacionais contemplem esse aspecto. Até o presente, é rara feita a sinalização a respeito, mas, com os programas de universalização da educação fundamental, procurou-se integrar melhor esse componente, o qual implica que se ingresse em pouco tempo em um processo mais centrado nessa matéria.

A pesquisa e a avaliação

Estamos apenas começando a conhecer e publicar os trabalhos monográficos sobre o *texto escolar nas universidades* e centros destinados à pesquisa educacional. As Faculdades de Educação deveriam integrar suas graduações e pós-graduações a uma linha de pesquisa nesse sentido.

Do mesmo modo, a avaliação de textos é um aspecto necessário ao processo de qualificação educacional do livro-texto. É fundamental implemen-

tar essa ação, contemplando igualmente as características particulares do texto: o *design*, a ilustração etc.

O papel do docente na valorização da qualidade dos textos

A principal garantia da qualidade dos textos talvez esteja no fato de os docentes que os adotam estarem interessados e saberem reconhecer e valorizar essa qualidade. Entretanto, a qualificação de tal processo não depende exclusivamente deles, pois requer uma participação que contribua com ferramentas teórico-técnicas capazes de aduzir a qualidade da adoção, e isso só é possível se os ministérios da Educação intervierem no processo com políticas e critérios definidos.

O aproveitamento do livro-texto a partir da pedagogia ativa

Para a pedagogia ativa, a educação consiste em assinalar caminhos para a autoformação intelectual, física e social, de tal modo que o desenvolvimento da *consciência crítica, por meio da análise e da transformação da realidade, acentuando o caráter ativo do aluno no processo de aprendizagem e identifique o professor como guia, orientador, catalisador e animador desse processo*. Além disso, a aprendizagem é interpretada como uma atividade na qual o estudante procura significados, inventa e indaga em sua própria realidade.

Estes últimos elementos também são importantes na didática universitária, e, como resposta às necessidades da realidade latino-americana, tem-se desenvolvido o Projeto LUR, ao qual me referirei a seguir.

Projeto Livro Universitário Regional (LUR) Eulac/GTZ

O Projeto Livro Universitário Regional (LUR) responde a um convênio de cooperação técnica aprovado pelo governo alemão e cujos executores são a Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) e a Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe, Eulac.

Objetivo

O projeto LUR tem por objetivo a difusão, nas universidades da região latino-americana, de conhecimentos inovadores, relevantes para o desenvolvimento da região, mediante a publicação e a comercialização de livros.

Por que um projeto Livro Universitário Regional?

O projeto se iniciou a partir da avaliação da situação das universidades latino-americanas, nas quais, apesar dos esforços envidados, se sente a carência de literatura especializada em espanhol, especialmente de textos didáticos que estejam vinculados à região e que empreguem os novos conhecimentos.

Constatou-se que grande parte da oferta de livros-texto de Ciências Naturais, Engenharia e Sociologia não se ajusta às necessidades dos estudantes e dos professores por carecer do contexto local no tratamento dos problemas e nos exemplos, por ser muito cara e, no caso de muitas traduções, por basear-se em edições originais desatualizadas.

Que é o Livro Universitário Regional?

Quando falamos de *Livro Universitário Regional*, estamos pensando em um livro com alta qualidade de conteúdo, formalmente muito bem realizado, com um enfoque válido e interessante para os níveis universitários de diferentes países da América Latina. Quanto ao conteúdo, há de ser não só atualizado, como também enriquecido com as experiências próprias da realidade da nossa região e exposto com uma metodologia adequada. Do ponto de vista formal, constitui um produto editorial e gráfico atraente, bem ilustrado, de modo que contribua para obter os resultados didáticos e acadêmicos que se esperam de nossos estudantes.

Os grupos-alvo são os professores e os estudantes universitários das disciplinas selecionadas, sobretudo os dos semestres avançados de graduação - ou bacharelado -, pois, nesse nível de estudo, tem grande prioridade o debate sobre os problemas regionais relevantes.

Características do Livro Universitário Regional

Crítérios de seleção dos temas

- Temas de acordo com o modelo de desenvolvimento sustentável selecionado para a região.
- Temas com amplitude de cobertura para a América Latina.
- Temas sobre os quais há carreiras regionais ou redes acadêmicas.
- Temas sobre os quais exista suficiente demanda acumulada, diversificação da demanda e oferta insuficiente.

Critérios de seleção das obras

- Obras de alto conteúdo acadêmico (validade e confiabilidade, ordenação lógica, uso adequado da linguagem, ilustrações apropriadas).
- Obras em áreas relevantes para o desenvolvimento da América Latina, que apresentem alternativas e propostas endógenas.
- Obras orientadas prioritariamente para os estudantes de graduação em cursos avançados.

Outros critérios de seleção

- Autores ou grupos de autores preferencialmente regionais.
- Compatibilidade com os currículos de vários países e utilidade para a docência e extensão universitárias.
- Multidisciplinaridade.
- Consideração dos aspectos de gênero.

Beneficiários

Esse projeto beneficia os diversos setores das comunidades universitárias:

- Os estudantes: favorecendo-lhes o acesso a livros de alta qualidade acadêmica a preços acessíveis.
- Os docentes: ampliando a oferta de textos para enriquecer sua atividade docente e de pesquisa e levando em conta suas contribuições como especialistas.
- Os editores: pois é um projeto que busca a integração, evitando a duplicação desnecessária e a dispersão dos recursos nas universidades. Ademais, esse projeto assenta as bases da consolidação e do fortalecimento da rede de livrarias universitárias.
- A atividade universitária e de pesquisa em geral, fomentando a atualização e o estudo de temas relevantes de nossa própria realidade.

Como participar?

Há várias formas pelas quais as universidades podem se envolver e participar ativamente do projeto. Entre elas, podemos citar:

- 1 Oferecendo informação sobre acadêmicos destacados por sua excelência e que tenham manuscritos elaborados ou em processo de preparação.
- 2 Adotando, para o uso dos estudantes, os títulos produzidos no projeto.

- 3 Colaborando com a promoção dos títulos produzidos.
- 4 Contribuindo para controlar a reprografia ilegal de livros no âmbito universitário.
- 5 Estimulando, nas comunidades universitárias, o hábito da leitura e a aquisição dos textos completos em vez de apostilas ou fotocópias.
- 6 Participando da rede de livrarias universitárias latino-americanas pela qual se distribuirá preferencialmente o Livro Universitário Regional.

Obras publicadas

- *Economía urbana y regional* - Mario Polése (autor).
- *La planta: estructura y función* (2 volumes) - Eugenia Flores Vindas (autora).
- *Género y salud reproductiva en América Latina* - Lucila Scavone (organizadora).
- *La tercera vía: ¿es posible en nuestra América?* - Rodrio Carazo Odio (organizador).
- *Violencia y paz en América Latina* - Rodrigo Alberto Carazo Zeledón (organizador).
- *Adolescencia y juventud en América Latina* - Solum Donas (organizador).
- *Soberanía y política en América Latina* - Wilson Cano (autor).
- *Biografía de una lengua: nacimiento, desarrollo y expansión del español* - Enrique Obediente Sosa (autor).
- *Ecología y conservación de bosques neotropicales* - Manuel Guariguata e Ghustavo H. Catan (organizadores).
- *Medicina basada en evidencias* - Dr. Ricardo Hidalgo (autor).

O LUR no futuro

Espera-se que, a partir de janeiro de 2002, o Livro Universitário Regional (LUR) continue sendo implementado como projeto da Eulac e com caráter auto-sustentável no tempo e no espaço.

Conclusão

Como presidente do Projeto LUR, conto com a participação de todos, como leitores-escretores potenciais. Não concebo a consolidação desse projeto sem a participação dos universitários da América Latina.

Referências bibliográficas

EULAC. *El editor universitario*, n.6. Presidencia Eulac: San José, Costa Rica, 1997.

GARZÓN, A. *La política nacional del libro*. Paris: Unesco, 1997.

PROYECTO UNESCO/Alemania, 507/RLA/II: Elaboración de textos y materiales de lectura para la Educación Básica en Centroamérica y Panamá. Bogotá: Unesco-Cerlalc, 1994.

4

Preparação técnica e formação ético-política dos professores

Antônio Joaquim Severino

O trabalho do educador, do professor tornado educador,
é esse trabalho de interpretação do mundo, para
que um dia este mundo não nos trate mais
como objetos e para que sejamos povoadores
do mundo como homens.

(Milton Santos)

Introdução

Se, de um lado, a prática educacional é capilarmente difusa no tecido social, como processo de interação informal entre os indivíduos e grupos que constituem a espécie, de outro, ela ganhou uma configuração específica, formal e sistematizada. Ao longo de sua trajetória histórica, a humanidade, à medida que se complexificava em sua expressão social, institucionalizava os processos interativos de formação. Por isso, tais processos deixaram de ser informais e passaram a ser formalmente planejados e executados. A instituição escolar e os sistemas administrativos de ensino são o resultado objetivo e concreto desse desenvolvimento.

Essa formalização institucionalizante, no entanto, carrega consigo uma ambigüidade muito forte, pois vai se dando impregnada de transitividade, ainda presente na interação informal dos indivíduos entre si. Nem sempre consegue envolver em si a nova exigência, a da intencionalidade que deve marcar os novos modos de interação, pelos quais se efetivará a educação. E é a exigência da intencionalização no processo educacional, particularmente no âmbito da relação pedagógica, que torna imprescindível um investimento muito qualificado na formação do professor. E esta é um processo extremamente complexo. Por intencionalização, entende-se a significação conceitual e/ou valorativa que orienta a prática humana.

A questão da formação dos profissionais da educação que vão atuar nos diversos níveis do sistema de ensino é objeto de permanente preocupação por parte de todos aqueles que se interessam pelos destinos da educação em qualquer sociedade. Não tem sido diferente no Brasil. Trata-se, sem nenhuma dúvida, de questão crucial para a área, uma vez que o cerne do processo educacional encontra-se, em última análise, nas relações concretas que se estabelecem entre educadores e educandos, nas quais a atuação participativa dos primeiros assume papel decisivo.

A mobilização, no interior da comunidade educacional do Brasil, com vistas ao estudo, à análise, à crítica e ao encaminhamento de propostas de reformulação dos cursos de formação "de recursos humanos" para a educação veio se ampliando e se dinamizando desde o final da década de 1970, tendo sido muito ativada, por diversos movimentos e iniciativas, ao longo das décadas de 1980 e 1990. Nos últimos cinco anos, o debate se reacendeu em decorrência das medidas governamentais que estão sendo implementadas para cumprimento dos dispositivos específicos da nova LDB, de 1996. E estamos inaugurando a nova década, o novo século e o novo milênio, marcados por intensa preocupação com essa temática. Entidades e universidades debatem a questão, especialistas pesquisam o assunto sob diversos enfoques, eventos são promovidos para sua discussão. Uma extensa literatura tem sido produzida, sistematizando e divulgando os resultados desse amplo debate, cobrindo desde os aspectos de fundamentação teórica até os administrativos.¹

1 Neste texto, dados seus objetivos e natureza, não cabe obviamente dialogar com toda essa produção. A bibliografia final registra alguns títulos representativos dessa literatura mais recente, resultante da publicação de trabalhos apresentados em eventos, consolidados em anais, coletâneas, números especiais de revistas. Destaco aqui, no entanto, pela sua atualidade, o número 68 da revista *Educação & Sociedade*, de dezembro de 1999, número especial

É nessas relações que toma concretude a prática real da docência, do trabalho objetivo do professor. E é na prática de seus profissionais que a educação ganha corpo e realidade histórico-social. E nessa prática não estão em pauta apenas as circunstâncias que a conformam. Com efeito, ainda que as condições objetivas de caráter estrutural, relacionadas com a sociedade e com as instituições socioeducacionais, sejam fundamentais para a condução do processo educacional, não há como não vinculá-lo, naquilo que diz respeito à sua eficácia, às condições subjetivas da interação professor/alunos, mediação de cunho eminentemente pessoal. As mediações objetivas pressupõem, para ser eficazes, a participação subjetiva intencionalizante do educador. Por isso mesmo, a formação desse profissional é ponto central e tem merecido redobrada atenção dos estudiosos da educação.

Por outro lado, é preciso ter presente que a formação do profissional da educação não diz respeito apenas à formação específica de professores, profissionais do ensino formal que atuam em instituições escolares. Na verdade, a docência em ambientes escolares institucionalizados não exaure o campo de atuação do profissional da educação, uma vez que educação não é sinônimo de ensino, pois significa também uma prática social de intervenção mais abrangente, alcançando outros espaços da vida da sociedade. O que constitui, pois, a característica referencial do trabalho educativo é a educabilidade,² da qual a docência formal é uma mediação fundamental, mas não exclusiva.³

sobre "Formação de profissionais da educação: políticas e tendências". Ainda nessa revista, encontra-se "Estado da arte da formação de professores no Brasil", de autoria de equipe coordenada por Marli André, texto que identifica e analisa dissertações e teses produzidas nos cursos de pós-graduação, artigos publicados em periódicos da área e os trabalhos apresentados no GT-Formação de Professores, da Anped. Foram analisados 284 trabalhos de pós-graduação, 115 artigos de revistas e 70 trabalhos apresentados na Anped, e toda essa produção refere-se apenas à década de 1990; é de 1992 outro número temático sobre "Tendências na formação de professores", da revista *Em Aberto*, do Inep (ano XI, n.54, abr./jun. 1992).

- 2 Encontrei apoio em Almeida Júnior, nessa minha visão de educabilidade. Esse autor, cientista/educador da área biológica, apresenta uma conceituação de educabilidade bastante próxima daquela que assumo: trata-se de uma propriedade que faz que o homem seja "capaz de responder aos condicionantes biológicos e mesológicos, para se tornar ele próprio, construtor e transformador das suas realidades individual e social" (Severino, 1997, p.49).
- 3 É conhecida a polêmica que perpassa a discussão da identidade do pedagogo. De um lado, a Anfope defende o princípio de que "a docência é a base da formação de todo educador", de outro, especialistas, como Libâneo & Pimenta (1999, p.249), discordam dessa posição, por entenderem que ela restringe o campo de atuação do pedagogo, que teria então uma competência profissional identitária mais ampla. Sem poder estudar mais a fundo os argu-

Também é quase completo o consenso em relação à tremenda precariedade em que se encontra a situação dos cursos que, entre nós, cuidam dessa formação, ou seja, os cursos de magistério, de pedagogia e de licenciatura. Não sem razão, nos últimos anos, desencadeou-se, no Brasil, um amplo movimento nacional no sentido de se reformularem tais cursos que visam preparar os recursos humanos para a educação no país (Gatti, 1996; Anfope, 1992-1998; Brzezinski, 1997). Apesar dos intensos debates e de muita mobilização, pouco significativos foram os resultados de escala que se podem contabilizar como avanços reais na superação das decantadas deficiências dessa formação. É bem verdade que na nova LDB (Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996) foi esse ponto que passou por maiores mudanças, que se fazem notar sobretudo pela criação de uma nova agência formadora de profissionais da educação, o Instituto Superior de Educação, e pela determinação de que todos os professores do ensino básico tenham necessariamente formação superior. De qualquer forma, no momento atual, para implementar os dispositivos legais, o CNE e o MEC vêm definindo diretrizes, tomando decisões e aplicando medidas concretas para instalar um sistema nacional de formação de professores.

Quando se fala da formação do educador, no entanto, impõe-se clarear bem a questão. Não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido de uma autêntica *Bildung*, ou seja, da formação humana em sua integralidade. No caso da formação para a ativi-

mentos das duas partes, até para poder explicitar as significações que cada uma dá às categorias, entendo que pedagogos, especialistas, professores são todos "profissionais da educação" e que o lastro comum de sua formação e identidade é a competência e a qualificação para trabalhar intencionalizadamente com a "educabilidade" dos sujeitos humanos. Conseqüentemente, a atuação desse profissional, que deve ser formado mediante a apropriação de conhecimentos de toda a natureza, analogamente a qualquer profissional de outra especialidade, alcança muitos espaços para além do espaço restrito da instituição escolar, tais como os espaços dos movimentos sociais, dos grupos comunitários de ação popular, das instâncias políticas e sindicais, dos grupos e instituições culturais, das empresas em geral, dos hospitais, dos presídios etc. E a relação pedagógico-educacional vai além da docência, se esta for entendida como pura intervenção didático-curricular em situação de ensino formal. Assim, nesses outros espaços "alternativos", o profissional da educação não deveria estar presente apenas para "dar aulas", mas para colaborar na explicitação e construção dos significados educativos de toda situação humana de existência coletiva. De modo geral, a documentação oficial, quando fala de professor, desconsidera essa perspectiva, referindo-se apenas ao profissional do ensino, no sentido estrito, que atua nas instituições de educação formal.

dade profissional do educador, ela não pode ser realizada desvinculadamente da formação integral da personalidade humana do educador. Daí a maior complexidade dessa função social, já que ela implica muito mais, em termos de condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica do profissional tem uma certa autonomia em relação à sua própria qualificação pessoal. Sem dúvida, espera-se de todo e qualquer profissional que tenha todas as qualidades específicas exigidas pelo convívio social, tecido de respeito pela dignidade das outras pessoas. Esse é teoricamente, e em princípio, o perfil que deveria ser realizado por todas as pessoas que atuam profissionalmente. Mas, no caso do profissional educador, para que sua atividade educativa seja fecunda, sua personalidade, sua condição pessoal exigem esse perfil, pois, caso contrário, os objetivos de sua intervenção técnica não se efetivarão.

A problemática da formação dos professores no contexto brasileiro

Mesmo sem levarmos em consideração os aspectos relacionados com os processos de ordem econômica e social (em que se destaca o aviltamento salarial, pelo seu teor de degradação da condição de existência do profissional trabalhador) que perturbam profundamente a condição e a atuação do professor na sociedade brasileira, muitos problemas mais diretamente ligados à sua preparação, nos planos científico e pedagógico, comprometem o atual modelo de formação de educadores, tornando-o improfícuo na consecução de seus objetivos.

O primeiro desses problemas diz respeito à forma pela qual o formando se apropria, pelo currículo, dos conteúdos científicos que precisa, obviamente, dominar, com vistas à sua qualificação profissional. A posse desses conteúdos é absolutamente necessária, mas a forma como eles vêm sendo trabalhados no processo de ensino/aprendizagem não tem sido diferenciada, como deveria ser, mesmo se comparada à preparação dos profissionais de outras áreas. Trata-se fundamentalmente de diferença de ordem e de seqüência na relação tempo/profundidade. Assim, no caso da preparação dos professores para o ensino básico, no que concerne à parte que cabe, por exemplo, às licenciaturas, são reconhecidas suas limitações e a inadequação da habilitação do professor para sua atuação no ensino fundamental e médio. O mesmo se pode dizer com relação ao curso de Pedagogia, ao antigo curso Normal e à habilitação específica para o Magistério, de nível médio, ora em extinção.

Sem dúvida, essa limitação, relacionada aos conteúdos de sua aprendizagem, ao longo de sua formação, se agrava pelo fato de que também é precária a incorporação dos processos de produção do conhecimento. A formação do professor não tem lidado de forma adequada com o conhecimento que tem sido visto mais como um produto que se repassa do que como o processo de se construir um determinado conteúdo. A pedagogia dos cursos de formação docente tem se marcado por uma forte tendência à exposição, à transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções. Vale dizer que a postura investigativa não se faz presente ao longo do processo pedagógico de formação.

A segunda limitação é que, no atual modelo de curso de Licenciatura e Pedagogia, o licenciando acaba recebendo apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo algumas poucas horas de estágio em situações precárias e pouco significativas. Se é bem verdade que se aprende pensando, também não deixa de ser verdade que se aprende a pensar fazendo. Não são suficientemente desenvolvidas, no decorrer da formação do educador, atividades de prática de docência das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico, nem de outras modalidades de práticas intrínsecas a sua profissão.⁴ Sua aprendizagem, tanto de produtor como de transmissor da cultura formativa, pelas mediações didáticas, fica sacrificada pelo tratamento curricular vigente na maioria desses cursos.

Uma terceira lacuna do currículo dos cursos de formação docente é a de não ser mediação eficaz do desenvolvimento no aluno da necessária sensibilidade ao contexto sociocultural em que se dará sua atividade de professor. O curso não lhe fornece subsídios para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico-sociais do processo educacional concreto em que vai atuar, o que o acaba levando a uma prática docente puramente técnica, mecânica, quando não tecnicista, que não leva em conta os complicadores de ordem antropológica, política, social e cultural que atravessam a educação e o ensino em seu contexto histórico concreto. O curso

4 A referência aqui é à precária condição dos estágios. Como bem o mostra a literatura especializada, o pouco do estágio que é feito na área mal cobre a prática da docência formal. Nada é feito com relação às outras esferas do espectro de atividades profissionais; esperava-se que o profissional da educação atuasse em outros ambientes socioculturais que não simplesmente aqueles da escola: instâncias comunitárias, hospitais, empresas, presídios, movimentos sociais etc. Trata-se de outros ambientes onde se reconhece atualmente que o professor deveria ter presença e liderança.

não lhe possibilita igualmente ter clareza com relação aos objetivos do ensino fundamental e médio nas atuais condições socioeconômicas da sociedade brasileira, nem conhecer bem as características psicossociais de seus alunos e as condições históricas de sua cultura. Daí a dificuldade, quando não a impossibilidade, para esse profissional, de intencionalizar sua própria prática.

Cabe ainda assinalar a deficiência do atual processo pedagógico desses cursos que não conseguem um mínimo de efetiva integração e de interdisciplinaridade que garantam a inter-relação das disciplinas metodológicas entre si e com as demais disciplinas de conteúdo. A grade curricular acaba fragmentária e dicotômica; ademais, não garante uma duração suficiente para maturação das atividades formadoras da docência. A permanência do futuro profissional no contato com as disciplinas pedagógicas, particularmente no caso das licenciaturas, é tão passageira que ele não pode mesmo desenvolver aí uma vivência formativa.

Uma visão integrada e crítica da educação

A formação do profissional da educação só pode ser planejada e executada com base numa concepção muito clara do que se espera da educação. Ora, numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais.

É nessas três esferas - o trabalho, a vida social, a cultura simbólica - que se desdobra a existência concreta dos homens, todas as formas de expressão da vida, ou seja, são as práticas desenvolvidas nesses três universos que vão construindo efetivamente a existência dos seres humanos. É pelo seu exercício que eles se humanizam concretamente, embora sejam essas práticas que, igualmente, podem levá-los a formas de despersonalização individual ou coletiva, em decorrência das forças alienantes que trazem embutidas em si mesmas.

A questão que se apresenta, então, para quem atua profissionalmente com a educação é a de saber como preparar os educandos para o trabalho, para a sociabilidade e para a cultura simbólica, sem degradá-los, sem submetê-los à opressão social e sem aliená-los. Tal questão se coloca de maneira ainda mais

aguçada por encontrarmos-nos numa sociedade concreta, historicamente determinada, na qual as relações de produção, as relações de sociabilidade e as simbolizações são frequentes e intensamente alienadoras. Como não nos é possível, só pela eficácia da educação, transformar radicalmente essas condições basilares da existência, impõe-se que a educação represente, em sua prática efetiva, um decidido investimento na consolidação das forças construtivas dessas mediações. É por isso que, ao lado de subsidiar o futuro educador para apossar-se dos conhecimentos científicos e técnicos, bem como dos processos metodológicos de sua produção, é preciso garantir ainda que ele perceba aquilo que se pode designar como as relações situacionais, de modo a dar conta das intrincadas redes da vida objetiva no seio da realidade social e da vida subjetiva de sua realidade pessoal, pois só a partir daí poderá apreender o significado e as reais condições do exercício de seu trabalho. Por outro lado, cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, ajudar o educador a desvendar os mascaramentos ideológicos de sua atividade, evitando que se torne simplesmente força de reprodução social, para se efetivar como elemento dinâmico que possa contribuir para o processo mais amplo de transformação da sociedade, no momento mesmo em que continua inserindo os indivíduos no sistema de produção e de manutenção de sua existência material.

A preparação do educador deve realizar-se, pois, de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos, contribuindo para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência.

Um adequado projeto de formação de profissionais da educação, no que concerne a seus conteúdos formativos, é tarefa que pressupõe, pois, o desenvolvimento articulado dessas três grandes perspectivas que se impõem com a mesma relevância, que se distinguem mas ao mesmo tempo se implicam mutuamente, que só produzem seu resultado se atuando convergente e complementarmente. São as dimensões dos conteúdos específicos, a dimensão das habilidades técnicas e a dimensão das relações situacionais.

A dimensão dos conteúdos específicos tem a ver com a cultura científica em geral, com o saber. No processo de ensino/aprendizagem, no processo educativo como um todo, o domínio de um acervo cultural específico medeia o processo mais amplo da conscientização. E não se trata apenas de uma acumulação de informações pré-elaboradas, assumidas mecanicamente, mas de um domínio que passa também pela assimilação do processo de produção do conhecimento.

Por outro lado, está em jogo, com igual força de exigência, o domínio de habilidades didáticas, que constituem a esfera dos instrumentos técnicos e metodológicos de sua profissão. Não se pode conceber o exercício da complexa tarefa educativa sobre bases espontaneístas ou amadorísticas. Ademais, o domínio desses recursos técnico-científicos de sua habilitação profissional de educador, além do valor da apropriação do acervo dos conhecimentos científicos que os fundamentam, resgata a essencial significação do trabalho em sua existência, como atividade básica do ser humano.

Há ainda, no entanto, a terceira dimensão, formada pelas relações situacionais. A atividade do educador pressupõe, como necessidade ineludível, uma percepção clara e explícita das referências existenciais de todos os sujeitos que estão envolvidos no processo educacional. Essas referências dizem respeito, para os sujeitos, à compreensão de si mesmos, dos outros e de suas relações recíprocas, bem como de sua integração ao grupo social e à própria humanidade como um todo.

O que vem, entretanto, a ser exatamente esse plano das relações situacionais? O que se quer dizer com isso é que não é possível desenvolver a educação sem que se conheça e se compreenda a tríplice inserção dos sujeitos nela envolvidos: na rede complexa de elementos da vida subjetiva, na trama das relações de poder que constituem a vida social e no fluxo histórico que constrói a humanidade no decorrer do tempo. Não pode ocorrer educação efetivamente humanizadora se não for levada em conta essa complexa constituição dos seres humanos como entes dotados de uma personalidade subjetiva, como pertencentes a uma determinada sociedade historicamente determinada e como integrantes de uma espécie bem característica.⁵

Podemos, pois, falar de relações situacionais para designar o fato concreto de que o homem é um ser de relações, um ser que se encontra sempre numa situação de permanente relacionamento com sua própria interioridade, com os produtos simbólicos mediante os quais expressa a intervenção de sua subjetividade, de relacionamento com os seus semelhantes, próximos e distantes no tempo e/ou no espaço e com os dados objetivos do mundo material, onde desenvolve sua vida. Com efeito, sua vida é prática tecida dessas relações.

5 Edgar Morin (2000, p.55) fala da relação triádica indivíduo/sociedade e espécie, concluindo que "*todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana*" (grifos do autor).

Assim, a autocompreensão de si mesmos pelos sujeitos envolvidos em educação é um requisito imprescindível para a eficácia do processo, uma vez que sendo simultaneamente objetivo, no plano da aprendizagem, e subjetivo, no plano da valoração, requer que todos possam ter igualmente desenvolvidas a consciência cognitiva e a consciência valorativa. Sabe-se muito bem hoje da importância, para cada pessoa, da formação de um autoconceito valorizado como referência para o respeito à dignidade pessoal que deve impregnar a todos, independentemente de suas limitações e diferenças.

É assim que se justifica a necessidade de subsídios das ciências do campo da psicologia nos cursos de formação de educadores. Lidando com a vivência subjetiva dos indivíduos, a psicologia ajuda a todos a conhecerem melhor a si mesmos e aos outros, no sentido de entenderem as suas relações mútuas e suas reações ante as interpelações do grupo. Mediadores insubstituíveis de toda e qualquer experiência humana, os processos psíquicos são apoios valiosos e imprescindíveis para que educadores e educandos "construam" sua auto-imagem, desenvolvendo seu autoconceito, referência fundamental para se darem conta de seu próprio valor e dignidade, bases para que tenham igual sensibilidade e respeito à dignidade e ao valor dos outros.

É, pois, clara a necessidade da presença de campos formativos da psicologia ao longo do processo de formação do magistério e da importância dos estudos psicológicos para o futuro profissional da educação. A fecundidade e o êxito de seu trabalho dependem diretamente do adequado conhecimento dos sujeitos educandos que interagirão com ele. E esses sujeitos constroem cotidianamente sua própria identidade num processo constante de desenvolvimento, num ambiente muito concreto, em que ainda se cruzam muitas outras influências. Como ao educador cabe discernir todos os aspectos envolvidos nesse complexo relacionamento dos sujeitos com seu ambiente natural e social, impõe-se-lhe conhecer o mais possível aqueles processos já identificados pelas ciências psicológicas que têm a ver com nossa conduta, com nosso modo de ser no mundo real.

O processo amplo de apropriação dos diversos conteúdos de nossas experiências, sejam elas naturais ou culturais, se dá fundamentalmente pelo processo da aprendizagem; mas esse processo só pode se realizar em razão dos recursos da personalidade dos sujeitos, personalidade que se constitui num processo de desenvolvimento psíquico. É por isso que as abordagens mais presentes no âmbito dos estudos da psicologia da educação se concentram nos estudos pertinentes às áreas do desenvolvimento, da aprendizagem, da personalidade, privilegiando-se os campos da psicologia da infância e da adolescência.

Por outro lado, está em jogo a inserção dos sujeitos/educandos numa sociedade histórica. Trata-se, então, da apropriação pelo indivíduo de sua condição social, mediante a explicitação consciente da necessária superação de sua condição puramente natural de indivíduo. É nesse sentido da participação cultural que se diferencia o modo de ser transitivo da existência natural do modo intencional da existência cultural.

A ação educativa só se torna compreensível e eficaz se os sujeitos nela envolvidos tiverem clara e segura percepção de que ela se desenrola como uma prática político-social. Dito de outro modo, toda prática educativa é um exercício de sociabilidade, aconteça ela na sala de aula ou na administração do sistema de ensino ou nos mais diferenciados espaços culturais. Na educação, não são estabelecidas apenas relações interpessoais simétricas entre indivíduos, mas relações propriamente sociais, ou seja, relações humanas atravessadas por coeficientes de poder, relações que se expressam como autênticas relações de poder, hierarquizando os indivíduos, relações que tecem e marcam a interação destes.

A explicitação, a descrição e a análise dessas relações, marcadas por esse caráter político, são tarefas específicas das ciências sociais que, assim, fornecem aos educadores subsídios para a compreensão mais abrangente do todo da educação. É graças às suas posturas e metodologias analíticas que elas podem delimitar, com a devida precisão, os aspectos fenomênicos que respondem pela realidade dos processos específicos da educação.

O educador, no entanto, precisa ainda amadurecer uma profunda consciência de sua integração à humanidade; ou seja, para bem desenvolver sua função educativa, é preciso que se dê conta de que a existência humana não ganha seu pleno sentido se não ultrapassar os limites da individualidade e do grupo social particular em que a pessoa se insere. Novamente estarão em cena as ciências humanas, mas agora vistas em sua abrangência antropológica, devendo servir de ponto de apoio para a constituição da abordagem filosófica necessária para que se compreenda bem e se encontre um sentido para a existência da humanidade como formando um todo/uno solidário.

A retomada descritiva e analítica da realidade objetiva do conjunto da espécie humana sobre o planeta, com os recursos atualmente oferecidos pelas ciências e pela filosofia, tanto em sua dimensão física-biológica como em sua dimensão histórico-social, é requisito absolutamente imprescindível para que o futuro educador possa situar-se a si mesmo, bem como sua própria atuação profissional, no seio do processo constitutivo da humanidade. Talvez, em situação igual apenas com a política, a educação é a função mais

coextensiva, capilarmente, ao tecido da humanidade. Os educadores, assim como os políticos, são - ou deveriam ser - os funcionários, de primeiro escalão, da humanidade, tal a fundamental originaridade de suas funções para a sustentação dela. Paradoxalmente, o estudo antropológico, pelo menos de forma explícita nos currículos, é um grande ausente do universo dos conhecimentos colocados à disposição dos futuros educadores. Mas como formar novos integrantes de uma espécie, se não se conhece bem essa espécie? Afinal, como se constitui essa espécie, como surgiu, como vem se desenvolvendo e como direciona seu curso no tempo, como antecipa seu futuro?

Se é verdade que tais questionamentos já alcançam uma dimensão propriamente filosófica, é preciso lembrar que a abordagem filosófica, fundamentalmente sintetizadora, pressupõe o solo analítico das ciências humanas, e as ciências do campo antropológico constituem a mais expressiva das interfaces do olhar filosófico com a abordagem científica.

Assim, se componentes filosóficos são imprescindíveis na formação do educador para fornecer-lhe referências para a elaboração de uma síntese antropológica abrangente, em que ganham um mínimo de clareza as relações situacionais, os componentes científicos das ciências humanas constituem referência indispensável para a reflexão filosófica sobre a condição humana. Só assim a filosofia poderá contribuir para a elucidação do sentido da pertença dos sujeitos, educadores e educandos, à espécie humana em sua "essencialidade" e na sua expressão sob as diferentes dimensões mediadoras de sua existência real: as dimensões histórica, social, cultural, política, econômica e psíquica. Não podem, pois, estar ausentes do currículo de um curso de formação de educadores componentes de cunho filosófico que sirvam de mediadores para a elucidação desse sentido da pertença dos sujeitos/educandos à espécie humana, em sua especificidade.

A luz desses pressupostos, os componentes curriculares e as práticas metodológicas de um curso de formação de educadores, para garantir a implementação e o desenvolvimento intercomplementares das três grandes perspectivas existenciais, com a mesma relevância, devem abranger pelo menos três núcleos disciplinares mediadores: o dos conteúdos específicos, o dos componentes pedagógicos e o dos componentes antropológicos.

As exigências éticas e políticas da ação educacional

No contexto dessas observações sobre a natureza do conhecimento e do caráter prático da educação, ficam claros os compromissos éticos da educação

e dos educadores, bem como as implicações para sua formação e para sua atuação como profissional, no exercício de seu trabalho. Na condição de prática especificamente voltada para os sujeitos humanos em construção, desenvolvendo uma ação de intervenção nesses sujeitos, o seu compromisso fundamental é com o respeito radical à dignidade humana desses sujeitos. Com efeito, a legitimidade da educação pressupõe necessariamente sua eticidade.

Esse compromisso ético da educação, que se estende ao exercício profissional dos educadores, por assim dizer, se acirra nas coordenadas histórico-sociais em que nos encontramos. Isso porque as forças de dominação, de degradação, de opressão e de alienação se consolidaram nas estruturas sociais, econômicas e culturais. As condições de trabalho são ainda muito degradantes, as relações de poder muito opressivas e a vivência cultural precária e alienante. A distribuição dos bens naturais, dos bens políticos e dos bens simbólicos é muito desigual. Em outras palavras, as condições atuais de existência da humanidade, traduzidas pela efetivação de suas mediações objetivas, são extremamente injustas e desumanizadoras.

Assim, é também por exigência ética que a atividade profissional deve se conceber e se realizar como investimento intencional sistematizado na consolidação das forças construtivas das mediações existenciais dos homens. É isso que lhe dá, aliás, a sua qualificação ética. O investimento na formação e na atuação profissional do educador não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo política que a atividade profissional se tornará intrinsecamente ética.

Também precisa lhe assegurar a capacidade de avaliação ética dos processos envolvidos em sua prática educacional, de modo que possa agir eticamente, ou seja, articular as suas determinações pessoais às exigências decorrentes da dignidade dos sujeitos educandos e dos direitos universais legítimos da própria sociedade. Trata-se, para esse profissional, de inserir-se num projeto educacional que se refere fundamentalmente aos interesses objetivos dos sujeitos/educandos. É por isso mesmo que se diz que o compromisso ético do educador é fundamentalmente um compromisso político; ou seja, a construção de uma sociedade democrática, feita de cidadania.

Resumindo, o currículo de todas as áreas de formação profissional, para além de um eixo disciplinar relacionado a seu campo de especialização científica ou técnica, precisa dispor de eixos Complementares integrados, do campo antropológico, do campo sócio-histórico e do campo filosófico. Ou seja, o

profissional, qualquer que seja sua área de formação, precisa sair da Universidade com a lúcida compreensão da significação de sua existência, em razão de sua pertença à espécie humana e das conseqüências dessa pertença, de sua inserção numa determinada sociedade histórica, com seus vínculos e peculiaridades e dos recursos do conhecimento humano na construção de todas essas referências

Desse modo, do ponto de vista epistêmico, a exigência se concretiza pela necessidade que tem o estudante universitário de intencionalizar sua formação com base em referências que só o conhecimento pode lhe fornecer. Aliás, o conhecimento é a única ferramenta de que os homens dispõem para conduzir sua existência, para nortear-lhe os rumos. Por isso, impõe-se que o estudante e o profissional se empenhem na exploração exaustiva dos recursos do conhecimento na busca das diretrizes mais profundas que dêem significação à sua vida e dos seus projetos. Assim, para que possa articular sua sensibilidade ética às exigências políticas próprias de sua sociedade, necessita dos subsídios de uma amadurecida reflexão filosófica sobre o próprio sentido da existência humana, sobre sua historicidade, sobre o valor da pessoa humana. Para tudo isso, fazem-se necessárias mediações curriculares...

Conclusão

A ênfase exacerbada em certos aspectos particulares, presentes e sempre parcialmente necessários na configuração do perfil da formação e da atuação do professor, acaba levando a reducionismos que, ao final, acabam por descaracterizá-lo. Assim, o reconhecimento da presença de um certo "dom natural", de uma certa espontaneidade no exercício da docência, tem levado a uma visão de senso comum de que a ação pedagógica é idêntica à ação maternal. O senso comum abusa da metáfora da maternagem quando se refere à relação educador/educando. É uma confusão entre as exigências do grande respeito e cuidado que deve reinar na relação entre pais e filhos, em decorrência da dignidade de ambas as partes e da marca de elevado índice de afetividade que a marca. Muitas vezes, um apelo exacerbado à afetividade, à emoção acaba por prejudicar a qualidade da relação pedagógica, contaminando-a igualmente com elementos estranhos e nocivos à identidade de cada um e à própria relação. A relação pedagógica não pode realizar-se apoiando-se em algum espontaneísmo instintivo, em dons naturais, ainda que essas formas de energia, bem humanas por sinal, possam colaborar na dinâmica

relacionai, como forma própria de interação humana. Mas o espontaneísmo, teórico ou prático, é "inimigo" da prática educacional competente e saudável: estamos diante de uma exigência de prática profissional que necessita de referências científicas e de habilidades técnicas. Essa é uma das razões pelas quais se pleiteia que a formação para a docência seja feita na Universidade, espaço no qual, por definição, se lida com a preparação científica e técnica.⁶ Enfim, a relação do educador com o educando não se identifica, em que pese o vigor das imagens e das metáforas, com a relação maternal ou paternal. Nela, a afetividade, característica essencial da espécie, é de outra natureza e tem outro papel a exercer. Isso não quer dizer que a afetividade esteja dela ausente, mas tem aí uma função muito diferenciada.

Análogo a esse primeiro reducionismo, vamos encontrar ainda, forte em nossa cultura, a tendência a ver na relação pedagógica uma relação sacerdotal. Aqui prevalece a identificação com a relação pastoral, de fundo místico e religioso, profundamente arraigada na cultura ocidental e, de modo particular, na cultura brasileira, em decorrência tanto da herança da pedagogia católica como também de uma mentalidade antropológica profundamente marcada por um *habitus* místico. Mas o educador não é um sacerdote ou um xamã, e o magistério não é um ministério sagrado. Sem nenhuma dúvida, a relação pedagógica, profissionalmente conduzida, é uma relação de natureza antropológica, a ser escoimada de qualquer essencialidade religiosa, sob pena de perder sua especificidade.

Quando, porém, também se recorre às ciências e às técnicas, para a superação desses reducionismos pré-científicos, reaparecem outras formas equivocadas de entender a formação e a atuação do educador. Uma delas é o reducionismo representado por uma exclusiva referenciação filosófica: o filosofismo, que predominou em nossa cultura sob sua formação essencialista. Tende então a conceber a educação e sua prática com base na modelagem teórico-conceitual despregada de vínculos firmes às realidades históricas concretas, às contingências das condições do existir real das sociedades e indivíduos, levando a uma concepção muito voluntarista dos processos educacio-

6 Decorre daí a restrição que faço à proposta da criação generalizada, no Brasil, dos Institutos Superiores de Educação. Com todos os defeitos e limitações, é no ensino superior que podemos encontrar um mínimo de condições para uma formação mais sólida dos profissionais da educação. Pela ausência de quadros, de recursos e de condições, a nova instância formadora tenderá a reproduzir muito mais o antigo curso normal do que uma efetiva modalidade de ensino superior (cf. Severino, 2000, p.190-1).

nais. A filosofia, se não se praticar intimamente articulada com uma postura de vigilância crítica, corre sempre o risco de colocar-se em patamares transcendentais, desconsiderando a imanência da condição humana e, como tal, desencarna a relação pedagógica da contingência histórica, impondo-lhe aprioristicamente objetivos idealizados inatingíveis.

O recurso às ciências modernas, porém, também não evitou graves reducionismos, na medida em que aspectos fundamentais do processo pedagógico são destacados, isolados e hegemonzados. É o caso do psicologismo, sob suas diversas formas de expressão, ao considerar que a relação pedagógica se exaure no relacionamento psíquico; do sociologismo, ao reduzir a educação a seus fatores sociais determinantes; do economicismo, ao considerar que são as dinâmicas próprias do processo produtivo os elementos mais importantes a referenciar o trabalho pedagógico. Também, intimamente vinculado a esses reducionismos cientificistas, é muito presente em nosso meio o reducionismo tecnicista, ou seja, a crença de que basta o profissional da educação dominar e aplicar competentemente, em sua atividade docente, determinadas habilidades técnicas, para que a relação pedagógica surta seus efeitos, independentemente de qualquer outra significação que não aquela funcionalmente implícita no puro conhecimento objetivo produzido pelas ciências. O tecnicismo pretende não se envolver com referências política ou filosófica explícitas, por considerá-las desviantes da finalidade objetiva e pragmática do processo de formação profissional. Só que se esquece, ou não se aceita, de que tal postura é igualmente uma inegável forma de envolvimento político e filosófico, pois não há como, para os homens, evitar essa situação. O que ocorre então é uma entrega total a um pragmatismo dogmático, quando não cínico, que faz do profissional um mero executor de tarefas mecânicas, totalmente conduzido por uma ideologia imediatista, sem capacidade de iniciativa e de autonomia crítica ante os desafios que a prática profissional enfrenta diuturnamente. Como os educadores não vão educar autômatos, mas pessoas complexas em situações ainda mais complexas - o que faz a condição do educador muito diferente da condição de um engenheiro ou de um médico, por exemplo -, de pouca valia lhe serão seus conhecimentos e habilidades técnicas.

Tanto no que concerne à sua formação como à sua atuação profissional, o educador não se confunde com as figuras do pai e da mãe, do sacerdote, do engenheiro, do cientista, do filósofo, do psicoterapeuta. Ele é um "pedagogo", no sentido originário do termo. Se é verdade que a relação pedagógica tem

muitos aspectos em comum com essas outras intervenções, ela não se identifica com nenhuma delas, não se exaure em nenhuma delas. De grande abrangência antropológica, a relação pedagógica envolve a totalidade da condição humana, implica todos os aspectos da existência das pessoas, serve-se de todos os seus recursos, mas configura-se numa especificidade própria, a da construção histórico-antropológica dos seres humanos, ao mediar a inserção das novas gerações no complexo universo das mediações do existir histórico-social.

Quando se tem em pauta a condição profissional do educador, pode-se afirmar que só será assegurada qualidade à sua atuação se, ao longo dos processos iniciais e continuados de sua formação, lhe for assegurado, pelas mediações pedagógicas, um complexo articulado de elementos formativos, produzidos pelo cultivo de sua subjetividade, que traduza competência epistêmica, técnica e científica, criatividade estética, sensibilidade ética e criticidade política. Será com uma prática guiada por referências dessa natureza que o profissional da educação poderá exercer sua função educativa no meio social, a partir de sua inserção num projeto educacional.

As mediações formadoras, portanto, precisam equipar-se com recursos que possam dar conta de todas essas dimensões. É por isso que os currículos, como recursos do ensino mediador da formação, precisa conter componentes do campo filosófico, do campo científico, do campo técnico, do campo artístico, do campo prático, do campo da política, com suas correspondentes atividades práticas.

É pela subjetividade que o homem pode intervir significativamente na objetividade. Por isso mesmo, sua formação, ainda quando voltada para a preparação profissional, pressupõe o cultivo de sua subjetividade. Pois é só com os recursos da ciência e da técnica que ele pode dar conta de seus desafios ante o saber e o fazer, no sentido de decodificação do mundo natural e social e da sua intervenção nesse mundo, com vistas à sua adaptação às necessidades da vida. É só com a sensibilidade ética que poderá legitimar sua ação, respeitando sua própria dignidade de pessoa humana, bem como aquela de seus semelhantes, tanto nas relações interindividuais como nas relações sociais mais amplas; só pela sensibilidade estética poderá aproveitar significativamente seus sentimentos e emoções, explorar sua imaginação criadora e relativizar os parâmetros puramente lógico-funcionais da razão natural; só com a criticidade política poderá entender o verdadeiro sentido da cidadania e a ela adequar seu comportamento em sociedade.

Referências bibliográficas

- ANFOPE, *Documento Final do VI Encontro de Belo Horizonte*: Anfope, 1992. [www.life.fae.unicamp.br/anfope]
- ANFOPE, *Documento Final do IX Encontro de Campinas*: Anfope, 1998. [www.life.fae.unicamp.br/anfope]
- BRZEZINSKI, I. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à Anfope (1992). *Em Aberto (Brasília)*, v.12, n.54, p.75-86, abr.-jun. 1992.
- _____. *Formação de professores: um desafio*. Goiânia: Editora da UCO, 1997.
- _____. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R. V. et al. (Org.) *Formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP 1998. p.161-74.
- CANDAU, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. *Em Aberto (Brasília)*, v.1, n.8, p.19-30, 1982.
- FORMAÇÃO do educador em debate. *Cadernos Cedes (São Paulo)*, n.1, 1981.
- FORMAÇÃO de profissionais da educação: políticas e tendências. *Educação & Sociedade (Campinas)*, *Cedes*, n.68, especial, dez. 1999.
- FROTA-PESSOA. Um novo rumo para as licenciaturas. *Educ. Bras. (Brasília)*, v.16, n.32, p.245-65. jan./jun. 1994. (em co-autoria).
- GATTI, B. A. *Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas na áreas*. São Paulo: FCC/DPE, 1996. (Col. Textos FCC. 8).
- LIBÂNIO, J. C, PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade (Campinas)*, *Cedes*, n.68, especial, dez. 1999, p.239-77.
- MARQUES, M. O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. *Em Aberto (Brasília)*, v.12, n.54, p.43-50, abr.-jun. 1992a.
- _____. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí, 1992b.
- MEC/SEF. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC, s. d.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Unesco, 2000.
- NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- _____. *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, 1992a.
- _____. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992b.
- _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- _____. Relação escola-sociedade: "novas respostas para um velho problema". In: SERBINO, R. V. et al. (Org.) *Formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP 1998. p.19-39.
- PIMENTA, S. G. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In: _____. (Coord.) *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996. p.13-37.

- PIMENTA, S. G., GONÇALVES, C. L. *Reverendo o ensino de 1º grau: propondo a formação dos professores*. São Paulo: Cortez, 1990. (Col. Magistério - 2º Grau)
- SACRISTAN, G., GOMEZ, P. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992.
- SANTOS, M. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: *Anais do XI Endipe: Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula*. III. Águas de Lindóia, Endipe, 1998. p.11-28.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SERBINO, R. V. et al. (Org.) *Formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- SEVERINO, A. J. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. *Revista da ANDE (São Paulo)*, v.17, p.29-40, 1991.
- _____. O compromisso da pós-graduação em educação com o conhecimento e com a prática na formação do professor. In: BICUDO, M. A. V et al. *Pensando a pós-graduação em educação*. Piracicaba: Editora da Unimep, 1993. p.17-19.
- _____. Um novo rumo para as licenciaturas. *Educ. Bras. (Brasília)*, v.16, n.32, p.245-65, jan.-jun.1994.
- _____. Pensando em subsídios filosóficos para a formação do educador. *Humanidades (Brasília)*, v.43, p.75-82. 1997.
- _____. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: PEREIRA, N. S. C, AGUIAR, M. A (Org.) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000. p.177-93.
- _____. *Sujeito, história e educação*. São Paulo: Olho d'Água, 2002.
- ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

5

Novas tecnologias na educação presencial e a distância I

Vani M. Kenski

Novas tecnologias na educação

O conceito usual com que definimos "tecnologias" refere-se às ferramentas que auxiliam as pessoas a viverem melhor dentro de um determinado contexto social e espaço-temporal. Assim, as tecnologias acompanham a vida dos homens e dos grupos sociais desde o início da civilização.

Do osso utilizado como ferramenta pelos primeiros humanóides até o ambiente cotidiano em que vivemos, a trajetória humana tem paradoxalmente seus avanços e seus limites ligados ao uso das tecnologias. Marx já se referia a essa dualidade quando dizia que "toda tecnologia lança possibilidades para emancipação e dominação" (apud Krocke & Weinstein's, 1994).

De fato, os agrupamentos sociais organizam-se de acordo com os avanços e as possibilidades de utilização e de exploração econômica das "novas tecnologias" de cada época. Por sua vez, as tecnologias também determinam as relações de poder e os limites de ação e de construção do *ser social* em cada momento. Assim, na sociedade caçadora e coletora, nos primeiros agrupamentos, as pessoas se organizavam, se comunicavam e aprendiam de forma radicalmente diferente do que mais tarde foi culturalmente criado nas comu-

nidades agrícolas e, por sua vez, diferenciavam-se totalmente dos novos hábitos das sociedades industriais e suas seqüências.

No atual estágio da sociedade, o homem encontra-se diante de um modelo totalmente novo de organização social, baseado na combinação da tecnologia da informação e da comunicação, cuja matéria-prima e substância é totalmente invisível: a informação. Essa "sociedade da informação" contemporânea, cuja "nova tecnologia" é predominantemente voltada para produtividade da informação, segundo Matsuda (1995, p.56), "pode trazer mudanças fundamentais nos valores humanos, em tendências de pensamento e nas estruturas políticas e econômicas da sociedade". Trata-se do mesmo velho cenário social conturbado existente em outras eras nos momentos de transição entre "culturas", assumido neste nosso tempo no plano físico das relações e em sua forma virtual, nos espaços cibernéticos (ciberespaços).

A sociedade virtual e os novos desafios do capitalismo

Seguindo o pensamento de Krocker, podemos ver que a indústria da informação está em uma fase intensiva de "destruição criativa", termo cunhado por Schumpeter e utilizado para referir-se às mudanças tecnológicas rápidas. Da noite para o dia, grandes empresas caem ou sobem, na medida em que um recém-lançado equipamento tecnológico é superado por algo mais novo, mais "amigável", mais potente.

Essa nova sociedade virtual "mantém uma determinação capitalista rígida no qual seu tipo social representativo deve ser alguém que está investindo para ganhar uma competição financeira, e nada mais". Sua "base econômica é a indústria de comunicações inteira- em todos lugares alcançáveis" (Krocker), rompendo todas as fronteiras políticas e culturais, no plano físico e no virtual.

A preocupação da nova forma capitalista não está apenas na venda e no consumo de equipamentos, mas também nos suportes materiais, pois sem eles não se alcançariam os dados e não se estabeleceriam as articulações e comunicações a distância (curta, média ou longa), síncronas ou assíncronas. Em relação a estes, as novas formas empresariais apostam na freqüente aquisição de um novo produto, quase sempre não compatível com os lançados anteriormente. Cria-se, assim, uma nova lógica de consumo e a produção de novos hábitos que dão origem à necessidade de adaptabilidade constante das pessoas ao inusitado, ao "devir" incerto, que em nenhum momento se apresenta como libertação, autonomia ou ampliação da visão crítica da sociedade.

A parte mais visível da nova lógica capitalista está na aquisição permanente de equipamentos e de "novas tecnologias de comunicação e de informação". O equipamento ou informação ainda está em boas condições de uso, e já está superado. Um equipamento mais novo - e nem sempre melhor - já o supera, já o torna obsoleto. O consumo desenfreado do necessariamente mais novo, mais atual, transforma o imaginário pessoal e social. Em todas as esferas do comportamento humano e em todas as áreas do conhecimento, buscam-se avanços, inovações, novidades. Descartam-se pessoas, objetos e equipamentos para investir nas promessas (ou paranóia social) pertinentes aos mais novos lançamentos. Consomem-se promessas, investem-se em futuros incertos... O novo desloca o anterior, "presumidamente velho", que ainda não morreu, sabendo quão efêmero é também o seu tempo de vida útil. Velocidade, atualização, duração efêmera, juventude, inovação, informação, mercadorias, consumo...

Cidadãos desse novo mundo, trazemos sem sentir essas expectativas da lógica capitalista vigente para a nossa vida. Moldamos nossos desejos, nossos comportamentos, nossa realidade, por essa nova "visão de mundo", que nos envolve e nos consome como seres originais. Clones, robôs... tornamo-nos a cada dia mais "globais", mais iguais, mais hambúrgueres, consumindo e sendo consumidos na velocidade avassaladora com que, sem pensar, sem analisar, sem criticar, paradoxalmente apoiamos incondicionalmente ou resistimos ferrenhamente aos impulsos dessa nova ordem cultural e social.

Para nós, professores, a situação é ainda mais grave. Somos coniventes quando assimilamos acriticamente essa nova realidade e quando a rejeitamos. Mas a parte mais substantiva e mais sutil do nosso papel como educadores se dá no espaço seguinte, pela formação de novos "info-excluídos" ou "novos consumidores acrílicos de informações".

Na nossa área específica de atuação - a educação -, como profissionais que têm a informação como matéria-prima, vemos que não é possível competir individual ou coletivamente com a oferta generalizada pelas mídias de produtos informacionais. O nosso saber tem limite e contexto, a velocidade da nossa atualização é infinitamente menor... Como profissionais provedores de informações atualizadas, perdemos esse espaço. Não há como competir com a profusão de dados - transformados em "mercadorias" sob a máscara de "informações" - oferecidos por todos os lados, por todos os tipos de suportes mediáticos, sejam eles impressos, audiovisuais ou ligados às tecnologias digitais.

O acesso às novas informações tornou-se epidemia social. A preocupação do consumidor tecnológico é ampliar permanentemente a sua "base de dados" e sua "velocidade de acesso às informações". A indústria estimula seu desejo oferecendo-lhe sistematicamente novos produtos, *gadgets* eletrônicos, criando um ciclo permanente de instabilidade tecnológica, a necessidade de aprendizado continuado, a dependência social global.

É nesse sentido que "o domínio capitalista da sociedade da informação rompe fronteiras e faz que no curto período de sete anos (1993-2000) a internet se dissemine por praticamente todo o mundo, propiciando conectividade a países até então fora de redes e substituindo outras tecnologias (Bitnet, Fidonet etc.) mais antigas" (Takahashi, 2000).

Segundo Takahashi, a utilização extensiva dessa nova tecnologia

representa uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia, havendo quem a considere um novo paradigma técnico-econômico. É um fenômeno global, com elevado potencial transformador das atividades sociais e econômicas, uma vez que a estrutura e a dinâmica dessas atividades fatalmente serão, em alguma medida, afetadas pela infra-estrutura de informações disponível. É também acentuada sua dimensão político-econômica, decorrente da contribuição da infra-estrutura de informações para que as regiões sejam mais ou menos atraentes em relação aos negócios e empreendimentos. (ibidem)

Na nova versão capitalista, o grande desafio está em não permitir a exclusão permanente dos novos consumidores potenciais, pois "noventa por cento da população do planeta jamais teve acesso ao telefone" (ibidem).

A preocupação é, de fato, com a exclusão, mas do acesso ao consumo e do controle social geral. Sua ameaça - e que pode pôr em risco toda a arquitetura capitalista da exploração tecnológica da informação - é a de procurar evitar que as novas tecnologias aumentem mais ainda a disparidade social entre as pessoas, as nações e os blocos de países.

O excesso de oferta de dados disponíveis exige demanda de consumidores. Para serem consumidores, as pessoas precisam ser capazes de sentir o valor da informação existente nesses dados disponibilizados nos espaços midiáticos, sobretudo digitais. Transformar dados em objetos de desejo, mercadorias informacionais valorizadas, esse é um objetivo amplo do atual momento sócio-econômico-tecnológico. A cruel imposição dessa nova realidade coloca-se pelo temor da info-exclusão, ou seja, a exclusão da engrenagem informacional que exclui a pessoa do espaço econômico e social compromete

sua inserção profissional, a sua sobrevivência e o próprio convívio na sociedade. Excluídas da "fluência" para lidar com as novas linguagens e com os novos equipamentos tecnológicos, as pessoas vêem-se segregadas, isoladas, cerceadas nas suas formas de acesso e de comunicação com o mundo.

Para que ocorra a "inclusão tecnológica e informacional" de todas as pessoas nesse novo momento econômico-social, é preciso que elas sejam "educadas" para o desejo de acesso e de consumo da informação e o domínio da manipulação tecnológica. Aí ressurge, em nova roupagem, o papel da educação e dos educadores.

É nesse sentido que, segundo o Livro Verde da Sociedade da Informação,

a educação é o elemento-chave na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e no aprendizado. Parte considerável do desnível entre indivíduos, organizações, regiões e países deve-se à desigualdade de oportunidades relativas ao desenvolvimento da capacidade de aprender e concretizar inovações. (Takahashi, 2000)

A preocupação social com a educação não pode e não deve ser apenas para o treinamento das

pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para "aprender a aprender", de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica. (ibidem)

É nesse sentido que a preocupação dos educadores precisa ser a de contribuir para a formação de pessoas ativas socialmente, cidadãos de seu próprio país e do mundo e que possam ter autonomia e conhecimento suficientes para a compreensão e análise crítica do papel das novas tecnologias no atual momento da sociedade. Autonomia, criticidade e domínio das novas linguagens tecnológicas são competências necessárias e urgentes que devem ser exigidas dos educadores nessa árdua tarefa de aproximação e distanciamento crítico das novas tecnologias para a utilização consciente no ensino de todos os níveis.

Mais ainda, é preciso que educadores possam ser capazes de garantir a valorização da identidade cultural nacional, ao mesmo tempo que "a disseminação da cultura tecnológica da informação alcança todos os países formando um grande e único bloco, uma sociedade ampliada internacionalmente, a sociedade da informação" (ibidem).

Em cada país, a sociedade da informação está se construindo em meio a diferentes condições e projetos de desenvolvimento social, segundo estratégias adequadas a cada contexto. As tecnologias envolvidas vêm transformando as estruturas e as práticas de produção, comercialização e consumo e de cooperação e competição entre os agentes, alterando, enfim, a própria cadeia de geração de valor. Do mesmo modo, regiões, segmentos sociais, setores econômicos, organizações e indivíduos são afetados diferentemente pelo novo paradigma, em função das condições de acesso à informação, da base de conhecimentos e, sobretudo, da capacidade de aprender e inovar. (ibidem)

No discurso do consumo capitalista das novas tecnologias e das informações, a pessoa que tem acesso aos equipamentos é chamada de "usuário". A ampliação do número de usuários e a garantia do "impacto positivo que a 'nova economia' pode gerar para o país depende [m] ainda da participação do maior número possível de pessoas, organizações e regiões como usuárias ativas das redes avançadas de informação" (ibidem). Para viabilizar esse salto, a educação torna-se ação estratégica para a construção de uma nova ordem social em que a exclusão (em princípio, do acesso, do consumo, da ideologia capitalista vigente) não tenha espaço.

A educação nesse momento pode, portanto, cooptar para abraçar as novas tecnologias, caminho natural para estar de acordo com os valores e padrões estabelecidos pela nova ordem internacional ou entender as novas tecnologias como espaço de luta e de transformação, "com a preocupação com a preservação de nossa identidade cultural, fundada na riqueza da diversidade; à sustentabilidade de um padrão de desenvolvimento que respeite as diferenças e busque o equilíbrio regional; à efetiva participação social, sustentáculo da democracia política" (ibidem).

A pressão cultural é forte e ameaçadora. As pessoas - entre elas, os professores - são ameaçadas de exclusão profissional e social, no caso de não se submeterem à nova ordem. Cursos são montados às pressas para dar os fundamentos de utilização e consumo de equipamentos sofisticados - computadores e programas multimidiáticos - que mais assustam do que convencem de suas reais utilidades. Treinamentos de "como usar", mas sem se deter em

informações básicas, críticas e esclarecedoras: "por que usar?". Que tipos de forças estão por trás da utilização maciça dessas tecnologias? Que perfil de pessoa e de cidadão será formado após as vivências educacionais mediadas pelas *novas tecnologias*?

Professores e escolas precisam refletir e escolher sobre o que realmente realizar nessa chamada para a educação, como meio para o acesso à nova "sociedade da informação". Para que tipo de ensino cada educador deve orientar os seus esforços? Será para o *ensino mediado pelas velhas tecnologias* (da lousa ao livro), distanciado do jogo de forças sociais que se organizam diante das novas tecnologias, mas que, por sua vez, está ideologicamente orientado e comprometido pelo pensamento e pela palavra do professor? Ou será para o *ensino democrático e crítico*, ainda que sem o uso de tecnologias e equipamentos digitais, mas no qual essas questões são debatidas, refletidas e analisadas sem preconceitos? Ou o *ensino tecnologicamente competente*, orientado pela adoção de "fluência tecnológica" para a manipulação, utilização e consumo *acrítico* das tecnologias e dos conteúdos disponíveis em *pacotes* (programas e estratégias) comerciais? Ou será a vez do *ensino com uma visão tecnologicamente crítica e aberta*, orientada para a autoconstrução de pessoas (todos, professores e alunos) capazes de utilizar os equipamentos tecnológicos e, ao mesmo tempo, se posicionar como cidadãos participativos e produtores - e não apenas consumidores de informações e de "tecnologias"?

A reflexão sobre essas novas posições para o ensino, de maneira geral, e para os educadores, em especial, é o início para a tomada de posição sobre o compromisso dos educadores nesse novo contexto social, econômico e cultural.

Estamos nos primeiros momentos dessa nova era, mediada por novas tecnologias digitais. Um momento decisivo para assumirmos o desafio e desvendarmos - nós e os nossos alunos - os mistérios ocultos na utilização desses equipamentos e na construção de produtos educacionais nesse espaço emergente. Autonomia docente para derrubarmos a forma arrogante e desdenhosa com que técnicos e tecnólogos encaram os educadores, numa nova forma de submissão intelectual.

O momento estratégico de ação dos educadores é *agora* quando essa "classe virtual está em sua fase visionária utópica, repleta de cibermundos para conquistar" (Krocker).

O que será dos professores, das escolas e da educação, quando o domínio da ação cotidiana de consumo (e alienação) estiver entregue - até por nossa omissão, como educadores - ao uso indiscriminado e acrítico das sem-

pre super-ultra-novas, cada vez mais *novas tecnologias*? Quando já se houver "generalizado pelos sistemas de ensino uma visão perigosamente reducionista acerca do papel da educação na sociedade da informação, enfatizando a capacitação tecnológica em detrimento de aspectos mais relevantes"? (Takahashi, 2000) Quando o acesso da maioria das pessoas às redes já estiver plenamente resolvido e a formação para a submissão tecnológica, para o consumo dos permanentemente usuários, for a realidade?

E o compromisso de todos nós, professores, com esses novos tipos de formação e de educação, qual será? Será que ainda é possível permanecermos distantes dessas tecnologias? Vamos continuar a rejeitá-las, ignorá-las, ou trabalhá-las criticamente?

Não se trata então, apenas, de discutirmos sobre educação presencial ou a distância, como se fossem os dois lados de uma moeda, e não o são. Não se trata mais também de nos posicionarmos contra ou a favor das tecnologias, como se coubesse a cada um de nós - responsáveis pelo ensino das novas gerações de educadores e pela nossa própria formação contínua e dos demais professores que estão em exercício nas escolas - a escolha pela info-exclusão deliberada desses profissionais.

Trata-se, sim, de vivermos essa nova realidade e de posicionarmo-nos criticamente diante dela. Assim, como está presente na proposta apresentada no Livro Verde da Sociedade da Informação:

Pensar a educação na sociedade da informação exige considerar um leque de aspectos relativos às tecnologias de informação e comunicação, a começar pelo papel que elas desempenham na construção de uma sociedade que tenha a inclusão e a justiça social como uma das prioridades principais.

E inclusão social pressupõe formação para a cidadania, o que significa que as tecnologias de informação e comunicação devem ser utilizadas também para a democratização dos processos sociais, para fomentar a transparência de políticas e ações de governo e para incentivar a mobilização dos cidadãos e sua participação ativa nas instâncias cabíveis. As tecnologias de informação e comunicação devem ser utilizadas para integrar a escola e a comunidade, de tal sorte que a educação mobilize a sociedade e a clivagem entre o formal e o informal seja vencida.

Formar o cidadão não significa "preparar o consumidor". Significa capacitar as pessoas para a tomada de decisões e para a escolha informada acerca de todos os aspectos na vida em sociedade que as afetam, o que exige acesso à informação e ao conhecimento e capacidade de processá-los judiciosamente, sem se deixar levar cegamente pelo poder econômico ou político. (Takahashi, 2000)

Novas tecnologias e o ensino presencial

O ensino presencial realizado na sala de aula tradicional necessita da interação, quase sempre passiva (como a que ocorre com o espectador diante da televisão, do vídeo ou de qualquer outro espetáculo), entre o professor, os alunos e o conteúdo. Determinado em tempo e limitado no espaço, o ensino presencial caracteriza-se pela freqüente verificação aleatória da aprendizagem e a participação dos alunos por amostragens. A maioria dos alunos não consegue ser ouvida (comentar suas dúvidas, expressar suas idéias, apresentar suas críticas e posicionamentos) pelo professor em sala de aula. O grande número de alunos atendidos no tempo escasso da aula orienta a metodologia de ensino - por mais que pretenda ser participativa - para o desenvolvimento de atividades em massa, ainda que se queira atingir cada aluno, individualmente.

A participação seletiva no ensino presencial estimula o isolamento e a competição entre os alunos. Define valores que serão assumidos pelos alunos como formas de relacionar, socialmente, o individualismo, a preocupação excessiva com o sucesso pessoal, a centralização do poder...

O uso das tecnologias de comunicação e informação pode reorientar em alguns pontos essas abordagens metodológicas e suas conseqüências. Na relação presencial tradicional, o professor (ou o texto, o livro, ou mesmo os alunos nos infinitos seminários) é o detentor do poder e do saber durante o tempo finito da aula. A reorientação do papel do professor para a função de mediador, ensinando e auxiliando os alunos na busca de informações e na troca de experiências adquiridas na exploração dos dados existentes nos diversos tipos de mídias, encaminha o grupo social formado na sala de aula para novos tipos de interações, possibilidades múltiplas de cooperação entre eles, objetivando a construção individual e social do conhecimento. Essa nova *ecologia* pedagógica precisa, no entanto, para ocorrer, de equipamentos, conhecimentos e pessoas com vontade de realizar essas mudanças.

Além de propiciar uma rápida difusão de material didático e de informações de interesse para pais, professores e alunos, as novas tecnologias permitem, entre outras possibilidades, a construção interdisciplinar de informações produzidas individualmente ou em grupo por parte dos alunos, o desenvolvimento colaborativo de projetos por parte de alunos geograficamente dispersos, bem como a troca de projetos didáticos entre educadores das mais diferentes regiões do País. Conforme as velocidades de transmissão das redes vão aumen-

tando, novas aplicações para fins educacionais vão se tornando viáveis, tais como laboratórios virtuais. (Takahashi, 2000)

Um dos desafios para o uso intensivo de tecnologias de informação e comunicação no ensino presencial é o de implantação de uma infra-estrutura adequada em escolas e outras instituições de ensino. Tal infra-estrutura se compõe basicamente de:

- computadores, dispositivos especiais e *software* educacional nas salas de aula e/ou laboratórios das escolas e outras instituições;
- conectividade em rede, viabilizada por algumas linhas telefônicas e/ou um enlace dedicado por escola à internet.

Todos sabemos que o problema fundamental

em relação à disponibilização dessa infra-estrutura é essencialmente de *custos*: é uma empreitada cara, envolvendo significativo dispêndio inicial para aquisição e, posteriormente, para manutenção e atualização do parque instalado. Há em adição o custo do serviço de comunicação e de acesso à Internet. (ibidem)

A regulamentação do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações - Fust (<http://www.anatel.org.br/>) visa garantir, entre outras coisas, às bibliotecas e instituições brasileiras públicas de ensino, a instalação de redes de alta velocidade, possibilitando o acesso à internet, o intercâmbio de sinais e a implantação de serviços de teleconferência entre estabelecimentos de ensino de todo o país e do mundo.

A entrada em vigor do Fust garante que "as prestadoras de serviços nessa área passam a ter as *obrigações de universalização* e o dever de contribuir com a receita do Fundo, mediante a pagamento de impostos pela autorização e prestação do serviço e uso de radiofrequência" (Picanço, 2001). Assim, viabiliza-se a provisão de equipamentos e tecnologias no ensino presencial nas escolas.

Apenas a existência da infra-estrutura e a manutenção dos equipamentos não garantem, porém, a almejada qualidade pedagógica para o desenvolvimento das atividades em aula. É preciso mais, muito mais, sobretudo que os professores possam ter domínio e fluência tecnológica para trabalhar com a multiplicidade de tecnologias de informação e comunicação.

Não se trata de substituir a lousa e o giz pelos aparatos tecnológicos "da hora". Ou seja, não há uma seqüência tecnológica de equipamentos que se sucedem como modismos e que se excluem. Não se passou da voz do professor para a utilização da lousa, e desta para o livro (e todos esses recursos

também são tecnologias). Na forma tradicional de ensinar, o professor utiliza adequadamente a sua "fala", e a dos alunos, conciliando-a com as formas e técnicas para a utilização do livro e da lousa, de acordo com os objetivos do ensino, o contexto, a especificidade do conteúdo... Da mesma forma, o bom professor no momento atual precisa saber dispor das novas tecnologias de comunicação e informação (televisão, vídeo, computador, Internet, sem esquecer as possibilidades do rádio e da mídia escrita), conhecer suas especificidades, possibilidades e limites para utilizá-las adequadamente de acordo com os temas e as necessidades de ensino de um determinado grupo de alunos.

A autonomia do professor na escolha e utilização do melhor meio para realizar o seu melhor ensino complementa-se com a exploração crítica das formas como uma mesma informação pode ser veiculada nas diferentes mídias. A exploração das informações obtidas, o debate, a crítica, a reflexão conjunta, a liberdade para apresentação de posicionamentos divergentes, o estímulo à troca permanente, a conversa, a *mediação* e a construção individual e coletiva crítica do conhecimento são ações que devem estar presentes na nova pedagogia da sala de aula no ensino presencial, preocupada com a aprendizagem criativa e interativa, a participação significativa e contínua e a interação entre aprendizes e professores.

Novas tecnologias e o ensino a distância

O ensino oferecido a distância difere completamente em sua organização e desenvolvimento do mesmo tipo de curso oferecido na forma presencial. No ensino a distância, a tecnologia está sempre presente e exigindo mais atenção de ambos, professores e aprendizes. Assim, ela precisa ser acessada continuamente e incorporada crítica e criativamente.

Antes de tudo, para se realizar ensino a distância mediado por novas tecnologias, é preciso contar com uma infra-estrutura organizacional (técnica, pedagógica e administrativa) complexa, na qual o ensino será desenvolvido. O ensino a distância não é uma modalidade que possa ser realizada facilmente de forma solitária por um único professor. Ao contrário, é preciso formar uma equipe, definir e escolher as pessoas (técnicos, tutores ou mediadores, além dos professores, só na parte pedagógica) que irão trabalhar para desenvolver cada curso e definir a natureza do ambiente *on-line* em que será criado. É preciso também que antes de se iniciar a organização de um curso a distância, a equipe considere e tenha clareza de sua filosofia e conceituação sobre ensino e aprendizagem (Ropoli, 2001).

Hanna et al. (2001) apresentam algumas sugestões para o professor que deseja iniciar algum curso a distância. Em princípio, dizem, é preciso

conhecer sua fundamentação pedagógica; determinar sua filosofia de ensino e aprendizagem; ser parte de uma equipe de trabalho com diversas especificidades; aprender novas habilidades para o ensino online; conhecer seus aprendizes; conhecer o ambiente online; aprender sobre tecnologia; aprender sobre os recursos tecnológicos; reconhecer a ausência da presença física; criar múltiplos espaços de trabalho, interação e socialização; incluir múltiplos tipos de interação; estabelecer o tamanho de classe desejável; criar relacionamentos pessoais online; desenvolver comunidades de aprendizagem; aprender por meio do diálogo; estar preparado e ser flexível; definir suas regras para as aulas online; esclarecer suas expectativas sobre os papéis dos aprendizes.

Em relação aos aprendizes, ainda segundo esses autores, é esperado que eles estejam presentes *on-line* e evitem a observação passiva; criem e compartilhem conhecimentos e experiências; sintam-se automotivados e sejam capazes de autoplanejarem-se; gerenciem seu tempo efetivamente; estejam prontos para aprender; resolvam problemas; contribuam para as discussões de sala de aula; ensinem outros aprendizes e facilitem as experiências; examinem leituras e materiais atenciosa e reflexivamente; proporcionem tempo e retorno significativo para o professor e seus companheiros, também aprendizes; sejam líderes; saibam "ouvir" os outros; comuniquem-se com todos os integrantes do curso, e não apenas com o professor; sejam pró-ativos; observem os processos desencadeados no ensino.

As possibilidades de interações assíncronas e síncronas vão diferenciar significativamente o ensino oferecido a distância do ensino presencial, mediado pelas novas tecnologias.

As interações síncronas são aquelas em que todos os aprendizes estão *on-line* ao mesmo tempo. São exemplos de atividades que usam comunicação síncrona: definição de papéis, *brainstorming*, *chats*, vídeo e tele-conferências, discussão sobre o conteúdo do curso. As interações assíncronas são aquelas que não são realizadas em tempo real. Os aprendizes participam das atividades assíncronas do curso no tempo que lhes for conveniente. O tempo aberto nas interações assíncronas permite que os aprendizes caminhem em seu próprio ritmo de aprendizagem, reflitam e se posicionem criticamente antes de contribuírem nas discussões on-line. (Ropoli, 2001)

Segundo o Livro Verde, é aspecto crítico, no ensino a distância:

o desenvolvimento de metodologias pedagógicas eficientes para o novo meio e de ferramentas adequadas para o estudo individual, ou em grupo. Nesse sentido, para que o ensino a distância alcance o potencial de vantagens que pode oferecer, é preciso investir no seu aperfeiçoamento e, sobretudo, regulamentar a atividade e também definir e acompanhar indicadores de qualidade. (Takahashi, 2000)

Nesse sentido, apresenta como iniciativas principais:

- *A alfabetização digital* precisa ser promovida em todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior, por meio da renovação curricular para todas as áreas de especialização, de cursos Complementares e de extensão e na educação de jovens e adultos, na forma e na concepção emanadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.
- *A geração de novos conhecimentos* diz respeito sobretudo à formação em nível de pós-graduação. Mas é também viabilizada pela formação profissional em nível de graduação em áreas diretamente relacionadas com tecnologias de informação e comunicação e sua aplicação: cursos de engenharia de computação, telecomunicações, ciências da informação, comunicação social, cinema e animação etc.
- *A aplicação de tecnologias de informação e comunicação* pode ser objeto de formação desde o nível médio, sobretudo no âmbito de *cursos técnicos* em informática, eletrônica etc. Ela é, certamente, o foco central de cursos de graduação que tratam de tecnologias de informação e comunicação. E é também preocupação dos cursos de pós-graduação em tecnologias de informação e comunicação e áreas correlatas, especialmente quando a aplicação de conhecimentos se refere à produção ou aperfeiçoamento de bens e serviços na própria área, o que exige o domínio dos fundamentos conceituais básicos associados aos níveis mais elevados de ensino.
- Finalmente, *a aplicação de tecnologias de informação e comunicação em quaisquer outras áreas* (não próximas de tecnologias de informação e comunicação), tais como saúde, transportes, biologia etc, demanda a participação de profissionais dessas áreas, mas com conhecimentos aprofundados em tecnologias de informação e comunicação, que transcendem em muito o nível de alfabetização digital. Como denominar essa capacidade específica em tecnologias de informação e comunicação de profissionais de outras áreas para aplicar tecnologias de informação e comunicação nessas suas áreas? (Takahashi, 2000)

O desenvolvimento de projetos de ensino em EAD no Brasil

A análise dos projetos em EAD mediados pelas tecnologias (do rádio à Internet) desenvolvidos no Brasil, sobretudo pelo governo, no passado, nos mostra suas rupturas bruscas e descontinuidades. Trata-se de projetos políticos, mais do que educacionais, planejados por um determinado grupo e sumariamente encerrados quando da mudança da direção política do próprio Ministério da Educação, muitas vezes no mesmo governo.

A determinação política e a elaboração "em gabinete" desses projetos afastam a sua operacionalização da realidade prática e das necessidades concretas dos espaços educacionais para os quais se dirigem. Orientados por teorias e práticas afastadas das realidades concretas das escolas e outros ambientes educacionais, a maioria desses projetos foi imposta com o mínimo grau de liberdade para alterações pelos seus executores. Essa defasagem entre quem pensa e quem faz resultou no oferecimento de projetos com currículos inadequados e recursos didáticos padronizados de acompanhamento (livros, textos, apostilas, programas de áudio e vídeo etc.) descompassados das "aulas" veiculadas pelas mídias (sobretudo rádio e TV) e sem articulações com as características regionais dos alunos ou suas necessidades concretas de ensino.

Além disso, a dificuldade de manutenção de equipes de apoio ao grande número de alunos gerou problemas de insatisfação generalizada. Qualquer retorno para as dúvidas explicitadas era demorado e deficiente, quando não inexistente. A evasão maciça e progressiva dos alunos insatisfeitos com os projetos serviu ainda mais para descaracterizar essas iniciativas.

A euforia publicitária que envolvia o uso político desses projetos sempre se baseou no grande número de pessoas que estavam sendo atingidas, mas a qualidade dos resultados apresentados não era explicitada e raramente serviu de base para a reorientação dos programas governamentais em EAD. A utilização política desses programas e sua ineficiência continuada geraram um sentimento de dúvida na sociedade civil sobre a possibilidade de se fazer educação de qualidade nessa modalidade de ensino.

Um outro problema vem se somar à aversão generalizada por parte dos educadores em relação ao ensino a distância. Trata-se do desconforto em relação ao que em outros tempos foi chamado de "tecnologia educacional". A utilização maciça dos pacotes prontos e das propostas tecnicistas dos anos 70, momento educacional politicamente comprometido com a fase mais difícil da ditadura no Brasil, completa o quadro de indignação e aversão dos

educadores aos projetos de educação a distância mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

Na atual conjuntura, ainda que no discurso oficial haja a preocupação ampla com a formação "para o mundo do trabalho e o exercício pleno da cidadania", a desconfiança e aversão dos educadores às novas propostas de EAD têm sentido.

Como em outros tempos, os novos projetos governamentais em EAD preocupam-se em seguir modelos previstos por organismos externos, sobretudo os apresentados pelo Banco Mundial para a educação, e que são orientados quase que exclusivamente para o treinamento em serviço, a formação ou capacitação para o trabalho, a "fluência tecnológica", ou seja, a preparação de quadros humanos que possam ser utilizados na produção e no consumo dos bens (entre eles, o maior, a informação veiculada) de forma acrítica.

Nesse processo, a formação de professores para o uso acrítico das tecnologias torna-se função estratégica e prioritária de uma política de governo preocupada em satisfazer os desejos do capitalismo internacional. Formação realizada por meio de pacotes de conteúdos de ensino massificados, produzidos por grandes conglomerados nacionais e internacionais, privilegia o domínio do docente na manipulação das tecnologias e na adoção *ingênua* dos equipamentos e produtos, sem questionar seus conteúdos e sua utilização e sem alterar a estrutura de valores e poderes do ambiente educacional.

Na perspectiva do projeto internacional - assumido pelos atuais programas nacionais de implantação da educação a distância mediada pelas novas tecnologias -, a base de toda ação está em "acelerar o processo de qualificação do professor, restringindo-o ao treinamento para realização mais eficiente das metas apressadas de escolarização básica, onde a EAD é a principal *ferramenta*" (Picanço, 2001).

Não podemos, no entanto, pensar que apenas dessa forma é possível fazer educação a distância de qualidade e que vá ao encontro das reais necessidades da sociedade brasileira no sentido de emancipação e participação social. Ao contrário, as possibilidades de interação e colaboração oferecidas pelos diferenciados suportes tecnológicos por meio dos quais se pode fazer educação podem garantir a necessária flexibilização para o "atendimento de uma demanda de aprendizagem aberta, contínua, com flexibilização do acesso, do ensino, da aprendizagem e da oferta", um processo centrado no estudante, que utiliza as tecnologias *mais interativas* (Belloni, 1999).

A preocupação em educação na atualidade é formar o cidadão brasileiro para que este possa ser também um "cidadão do mundo", e não apenas "pre-

parar o trabalhador ou o consumidor das novas tecnologias". Isso significa a definição de programas e projetos que possam fazer uso das novas tecnologias para capacitar as pessoas para a tomada de decisões e para a escolha informada acerca de todos os aspectos na vida em sociedade: político, social, econômico, educacional... Para isso, fazem-se necessários o acesso à informação e ao conhecimento e a capacidade de processá-los judiciosamente.

Programas de educação a distância de qualidade devem envolver possibilidades de utilização de todos os meios tecnológicos disponíveis - do meio impresso aos ambientes interativos digitais - sem discriminação. Devem garantir a possibilidade de escolha dos alunos entre as modalidades presenciais e a distância, sem prejuízos para a sua formação.

Mais do que tudo, devem garantir a formação do profissional crítico, também no que se refere à adoção e ao uso das tecnologias, identificando "a natureza dessas novas forças desmistificando suas origens técnicas e mercadológicas e aplicando os conhecimentos em projetos mais condizentes com a realidade, são objetivos centrais dessas propostas". Esses mesmos caminhos são também usados para programas sobre outros tipos de tecnologias de comunicação e informação como a televisão, o rádio, as revistas e o uso aberto das redes na Web (Kenski, 2001).

Programas de "tecnologia crítica" já estão sendo realizados em vários cursos superiores e se constituem, muitos deles, em espaços de resistência e de transparência sobre o uso de computadores e redes. Procuram "olhar por trás" dos programas e serviços oferecidos comercialmente, desconstruí-los e aplicar suas metodologias na criação de projetos e produtos orientados para a resolução de problemas reais, levantados em suas comunidades e áreas de ação.

Referências bibliográficas

- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Edição n.201-E, de 19.10.2001.
- HANNA, E. D. et al. 147 Practical Tips for teaching online groups. In: ROPOLI, E. *Boletim Educação a Distância*. Campinas: Unicamp, 2001.
- KENSKI, V. M. Do ensino interativo às comunidades virtuais de aprendizagem. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE TELEMÁTICA. PROINFO. Fortaleza. 2001.
- KROKER, A., WEINSTEIN'S, M. A. "The Theory of the Virtual Class" is excerpted from *Data Trash: The Theory of the Virtual Class*. New York: St. Martin's Press, 1994.
- LEI 9.998/00. Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações - FUST. Brasília: Congresso Nacional, 17 de agosto de 2000. Disponível em: <<http://www.anatel.org.br/>>.

- LÉVY, R *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- MATSUDA, Y. La sociedad informatizada como sociedad postindustrial. *Anthropos (Barcelona)*, 1995.
- PICANÇO, A. A. Educação a distância: solução ou novos desafios? In: GT 16 "Educação e comunicação" na "24 Reunião Anual da ANPED". 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/tp1.htm#gt16>>.
- ROPOLI, E. Boletim E. A. D. Unicamp/Centro de Computação / Equipe EAD. n.21, 15.10.2001. Disponível em: <<http://www.ead.unicamp.br>>.
- TAKAHASHI, T (Org.) Sociedade da informação no Brasil - Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, setembro 2000. Disponível em: <<http://www.soc.info.org.br/>>.

6

Novas tecnologias na educação presencial e a distância II

Raquel Goulart Barreto

Porque as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) abrem novas possibilidades para a educação, implicam novos desafios para o trabalho docente. Ignorá-las significa deslocar as questões substantivas do ensino, com o privilégio da modalidade "a distância". Na tentativa de aproximação dessas questões, em perspectiva histórico-discursiva, o presente texto analisa deslocamentos relacionados ao trabalho e à formação docente, tendo em vista a relação TIC-EAD neste tempo-espço.

Ensino: trabalho docente

Pensar a configuração atual do ensino implica analisar um deslocamento semântico básico: *de trabalho para atividade docente*, no mesmo movimento que sustenta a "universidade operacional", caracterizada por Chauí (1999): "A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicata em CDs".

Na tentativa de dimensionar esse deslocamento, é importante focalizar os processos favorecedores do esvaziamento do trabalho docente, com des-

taque para a relação entre *a produção de conhecimentos e o ensino*, sintetizada por Geraldí (1993) em três movimentos:

1 Perto do esgotamento do modo de produção feudal, ainda são encontradas "escolas de sábios" que, pagos por seus alunos, pela comunidade, ou sustentados pela abadia, produzem os conhecimentos, os saberes e as reflexões que ensinam;

2 Instaurado o mercantilismo, a divisão social do trabalho promove a reconfiguração da identidade do mestre: ele já não é identificado pelo saber que produz, mas pelo saber produzido que transmite. Face à urgência da proposta de universalizar o ensino, assume a profissão de professor. Constituído socialmente como aquele que domina produtos do trabalho científico, deve estar em dia com as descobertas da área em que atua, bem como adequá-las às necessidades dos alunos. Em outras palavras, assume a tarefa de selecionar e organizar conteúdos de ensino; e

3 A medida que o modo de produção capitalista assumiu configurações mais complexas, foram sendo produzidos desdobramentos sucessivos na divisão social do trabalho. Não cabendo mais ao docente articular os eixos epistemológicos às necessidades didático-pedagógicas, seu trabalho ficou restrito à escolha do material didático a ser usado nas aulas, durante as quais lhe cabe controlar o tempo de contato dos alunos com o material (singular): uma mercadoria cada vez mais pronta para ser consumida.

No contexto brasileiro, o esvaziamento do trabalho docente está relacionado a pelo menos três restrições à perspectiva da totalidade, constituída por objetivos-conteúdos-métodos-avaliação:

- A primeira é produto de *uma* leitura da pedagogia liberal da Escola Nova, feita com base nos efeitos do deslocamento das finalidades do ensino para a secundarização dos conteúdos, fazendo que toda a ênfase seja deslocada para os métodos e técnicas de ensino.
- A segunda restrição, levada ao limite pelo tecnicismo dos anos 70, reduziu o ensino à formulação dos objetivos educacionais. Objetivos imediatos que, além do formalismo (termos aceitáveis/inaceitáveis, como os verbos "permitidos e proibidos"), não deixavam espaço para desempenhos, condições e critérios não previstos; experimentada aqui com uma espécie de resistência passiva, expressa pela utilização meramente formal.
- A terceira restrição, bem mais complexa nas suas configurações materiais e simbólicas, corresponde ao neotecnicismo em curso, inscrito no movi-

mento contraditório de uma "globalização" excludente, administrada pelos privilegiados pela crise do modo de produção capitalista: os organismos internacionais, os "novos senhores do mundo" (Leher, 1999), com base em supostos consensos, como o de Washington, visando impor programas de "ajuste estrutural" que, por sua vez, implicam o deslocamento da educação, da saúde, da cultura etc, da esfera pública para a privada, na desqualificação dos "velhos" encaminhamentos. Em termos de propostas educacionais, as alternativas passam a estar centradas no "uso de tecnologias mais eficientes" (Labarca, 1995, p.163).

Em resumo, a análise da configuração atual da docência não pode estar desvinculada da relação entre ensino e pesquisa, nas suas diferentes dimensões, nem dos modos pelos quais as tecnologias têm sido incorporadas aos processos pedagógicos.

Formação de professores

O deslocamento de trabalho docente para atividade docente também não pode ser desvinculado do que descentra a *formação* (inicial e continuada), no sentido da *capacitação em serviço*.

Antes de mais nada, é preciso mapear o lugar contraditório ora atribuído à formação de professores (Barreto, 2001a). Por um lado, é inevitável constatar que, após um longo período de silêncio, a questão está posta no centro das políticas formuladas e em processo de formulação, quer em âmbito nacional - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE),¹ nos programas gestados e coordenados no âmbito do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e da Ciência e Tecnologia (MCT) -, quer em âmbito internacional, por organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Unesco e, especialmente, o Banco Mundial. O tema é tão recorrente nas políticas formuladas, bem como nos discursos de justificação, que parece razoável supor que nunca se tenha falado tanto na formação de professores.

1 Vale lembrar a existência de dois projetos: o da sociedade brasileira, discutido e consolidado no I e no II Coned (Congresso Nacional de Educação), e o substitutivo produzido pelo MEC, já investido da força de lei.

E fundamental analisar, por outro lado, o que tem sido produzido acerca do tema, focalizando o encaminhamento dado (ou não) às questões que têm sustentado os debates na área. Porque, muito provavelmente, não se está falando a mesma linguagem, ou falando na "mesma coisa".

A formação de professores, constante no elenco das "condicionalidades" (Leher, 1998) para a concessão de empréstimos aos países do Terceiro Mundo, tem sido deslocada e ressignificada como *certificação*, alvo de programa específico da Secretaria de Educação a Distância (SEED-MEC): o Proformação, destinado aos professores em exercício.

Essa reconfiguração, contudo, não se refere apenas aos chamados "professores leigos", mas abrange a formação como um todo. Os diferentes programas que sustentam as ações governamentais (www.mec.gov.br/seed) estão inscritos em um movimento "estratégico"² e em uma perspectiva imediatista. Nas palavras de Kuenzer (1999, p.182): "Formação aligeirada e de baixo custo, a concentrar formação específica e formação pedagógica em espaço não-universitário,³ que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual".

É o caso do consórcio UniRede (www.unirede.br), apresentado como "um canal privilegiado de capacitação do magistério, através da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada", em conformidade com os *objetivos e metas* do capítulo 6 do PNE aprovado, disponibilizado no *site* do MEC: "11. Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica".

A reconfiguração, portanto, assume pelo menos dois pressupostos, inextricavelmente ligados ao esvaziamento da docência: 1) o de que a formação possa ser identificada ao treinamento de habilidades consensuais, desejáveis em curto prazo; e 2) o de que a utilização das TIC possa dar conta, de modo mais econômico e eficaz, do desenvolvimento dessas habilidades. Há "tarefeiros"⁴ inscritos na nova proposta de formação e uma aposta cada vez maior nas tecnologias que irão formá-los; ou seja, há um outro deslocamento, agora sintático, a ser analisado: *o objeto no lugar do sujeito*.

2 O adjetivo é recorrente no discurso do MEC.

3 Cf. Institutos Superiores de Educação, na ruptura da relação ensino-pesquisa.

4 O termo é de Kuenzer (1999).

Novas tecnologias e simplificações

No discurso do MEC, as metas estão referidas a "levar para a escola pública toda a contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância podem prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira". E o paradigma anunciado tem, no lugar do sujeito, o objeto: "um sistema tecnológico - cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples, capaz de" operar uma suposta "revolução educacional".⁵

Esse deslocamento do sujeito é, sim, paradigmático, no sentido de que remete a uma nova formulação acerca da formação de professores: a que hipertrofia os meios em detrimento das mediações. É a perspectiva instrumental, ancorada na suposta neutralidade dos meios, que, assim, deixa de considerar as mediações constitutivas do ensino. E é uma triangulação bem elaborada, fundada no manuseio de materiais de ensino que, traduzindo os parâmetros curriculares, favorece um bom desempenho na avaliação das competências estabelecidas. O resultado é um *controle* sem precedentes das metas estabelecidas para a educação brasileira: a compreendida pelo "currículo centralizado" (parâmetros e diretrizes com "tradução" para os professores, aliados da sua concepção), sustentando modalidades de "avaliação unificada", centradas nos produtos e nos indicadores quantitativos (Saeb, Enem, Provão), favorecidos pelos programas de educação a distância, sejam eles o TV Escola, o Proinfo (Programa Nacional de Informática na Educação) ou, o mais recente, Rádio Escola.

O novo paradigma é constituído pela substituição tecnológica e pela racionalidade instrumental, está inscrito na flexibilização⁶ e é coerente com a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano. A perspectiva é a de que o desempenho dos alunos depende menos da formação dos professores, e mais dos materiais pedagógicos utilizados. Nesses termos, importa o aumento da produtividade dos sistemas educacionais, atribuída ao uso intensivo das tecnologias.

Nesses termos, também, vários modelos de formação de professores têm sido propostos por consórcios e secretarias de Educação. No centro, tecnologias fetichizadas. A margem, algumas considerações pedagógicas. Ausentes,

5 A expressão é de Paulo Renato Souza (Belo Horizonte, 4.3.1996, no lançamento do "Ano da Educação").

6 Eufemismo corrente para precarização, especialmente na sua associação a controle.

em geral, as questões de fundo, referidas aos sentidos atribuídos aos usos das tecnologias e aos modos da sua incorporação aos processos pedagógicos.

Apostilas, aulas gravadas em vídeo, *softwares* interativos, listas de discussão na Internet. Videoconferências, alguns encontros com variados tutores, incluindo alunos de pós-graduação. As fórmulas apresentam poucas variações. Quase todas têm, como estratégia de legitimação, o recurso mais ou menos sistemático a situações de "ensino presencial", expressão que, por sua vez, legitima, desde a LDB e pela adjetivação desnecessária, o ensino a distância, este sim necessariamente adjetivado. Todas apostam nos novos suportes, artefatos e materiais padronizados e simplificados, supostamente auto-explicativos e transparentes, na medida em que são elaborados para fins didáticos. Deixam de lado as mediações produzidas com/a partir deles, bem como o movimento prática-teoria-prática na constituição do ensino.

Obviamente, seria inadmissível deixar de buscar a apropriação educacional da TV, do vídeo, do computador etc, quer pelo distanciamento em relação às demais práticas sociais de alguns sujeitos quer por ser a única possibilidade de acesso de outros muitos. Por sua vez, o conceito de apropriação implica formular questões silenciadas pela adesão ao modismo e à perspectiva do consumo: TIC para quê? TIC para quem? TIC em que termos? Sua apropriação é dimensionada pelos projetos de educação e pela sociedade em que está inscrita. É preciso questionar os sentidos da incorporação das TIC, a partir das mediações que a sustentam. Justamente porque abrem novas possibilidades educacionais, as TIC não podem ser reduzidas a alternativas de educação a distância. Sua apropriação implica novos desafios para o trabalho e a formação docente, e o primeiro deles diz respeito ao próprio trabalho docente, ora deslocado, esvaziado, reduzido à sua dimensão instrumental.

Em síntese, a presença das TIC constitui condição importante, mas não suficiente, para o encaminhamento das complexas questões educacionais a serem enfrentadas.

Uma relação a ser focalizada: TIC-EAD

Neste início de milênio, nos mais diferentes espaços, os mais diversos textos sobre educação têm, em comum, algum tipo de referência à utilização das tecnologias das TIC nas situações de ensino. Das salas de aula tradicionais aos mais sofisticados ambientes de aprendizagem, as tecnologias estão postas como presença obrigatória. Entretanto, a essa presença têm sido atribuídos

sentidos tão diversos que desautorizam leituras singulares. Parece não haver dúvida acerca de um lugar central atribuído às TIC, ao mesmo tempo que não há consenso quanto à sua delimitação.

É possível afirmar que, no limite, as TIC estão postas como elemento estruturante de um novo discurso pedagógico (Kenski, 2001), bem como de relações sociais inéditas a ponto de sustentar neologismos como "cibercultura" (Lévy, 1999). No outro extremo, o que as novas tecnologias sustentam é uma forma de assassinato do mundo real, com a liquidação de todas as referências (Baudrillard, 1991). No entremeio, as TIC podem constituir novos formatos para as mesmas e velhas concepções de ensino e aprendizagem, inscritas em um movimento de modernização conservadora, ou, ainda, em condições específicas, instaurar diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas (Barreto, 2001b).

O sentido hegemônico, e portanto ideológico, da presença das TIC é o da demarcação do *digital divide*, como uma linha divisória entre excluídos e incluídos da dita "revolução tecnológica", de base microeletrônica. Mas essa linha não pode sequer ser imaginada fora da relação entre as TIC e a EAD.

A tese defendida neste texto é a de que essa relação é definidora do divisor real: entre o assujeitamento às TIC e a sua apropriação. Para desenvolvê-la, é importante recorrer ao discurso dos organismos internacionais acerca da educação, em geral, e da formação de professores, em particular.

As políticas formuladas pelo Banco Mundial, Unesco, OCDE etc. estão centradas na utilização educacional das TIC. Entretanto, esse lugar central é demarcado diferentemente, deslocado, em razão do contexto da sua aplicação. As TIC remetem ao aperfeiçoamento das condições de ensino ("presencial") nos países ricos e à substituição tecnológica (ensino a distância) nos países pobres (www.techKnowLogia.org).⁷ Remetem, portanto, ao ajustamento dos países em desenvolvimento à nova ordem mundial, pela instituição de uma nova modalidade de *apartheid* educacional (Leher, 1998).

No caso brasileiro, a própria nomeação da secretaria criada para coordenar as ações ministeriais em relação às TIC, o foco está posto na EAD. Como todos os seus programas dizem respeito à utilização intensiva de tecnologias na formação de professores, a inicial cada vez mais reduzida à certificação e o investimento cada vez mais concentrado em estratégias de "capacitação em serviço", tanto a formação quanto as tecnologias aparecem subsumidas pela

7 Publicação *on-line* Unesco-OCDE.

EAD. Como à redução TIC-EAD também é dedicado todo o sexto capítulo do PNE aprovado, é possível afirmar que o MEC, longe de tratar da apropriação das TIC, aposta apenas e tão-somente na EAD. O foco não poderia ser mais específico e a perspectiva mais instrumental: a EAD subsume as TIC e é, ela mesma, reduzida de modalidade de ensino a "instrumento" para uma "finalidade" (formar professores a distância, com "certificação ou diploma").

Essa aposta remete a submissão a um jogo de cartas marcadas, ou uma simplificação de raiz, pois o "divisor digital" já está deslocado e ressignificado. Deixou de estar situado na simples questão de presença/ausência, passando a remeter a modos específicos de utilização das TIC.

No que tange aos modos de utilização das TIC, é fundamental o enfrentamento das questões relativas aos destinatários das duas modalidades de ensino: presencial e a distância. Para quem é o ensino a distância? Para quem mora longe dos grandes centros e/ou não teve acesso à educação no tempo "certo"? Para o aluno pobre da escola pública empobrecida e para formar o professor que vai ensiná-lo, reforçando o *apartheid* educacional? E a quem se destina o ensino presencial de qualidade, também com a presença das tecnologias e das linguagens que, mesmo não sendo suficientes, são condições necessárias à inclusão social?

Em um dos últimos números da revista *TechKnowLogia* (n.12, julho/agosto de 2001), centrada nas questões dos mais pobres entre os mais pobres, é suprimida da sigla TIC a letra C, de Comunicação. As perguntas permanecem: Quem se comunica? Quem é informado? E essas são perguntas cruciais para repensar as TIC e a EAD, especialmente em se tratando da formação de professores. Afinal, no Brasil, desde o início, os jesuítas catequizaram índios e negros e instruíram os descendentes dos colonizadores. Qual seria, então, a novidade?

Para o redimensionamento do trabalho e da formação docente

No deslocamento das TIC para a EAD e na priorização da EAD para a formação de professores, especialmente nos programas de certificação em larga escala, estão articuladas: a perspectiva messiânica, que assume as TIC como uma espécie de poção mágica, e muitas simplificações. A mais evidente delas é, sem dúvida, a transposição dos cursos presenciais para as propostas de EAD. E, nesse aspecto, defensores ardorosos da suposta "moderniza-

ção" acabam investindo na conservação de uma estrutura curricular com mais de três décadas, sustentada por recortes disciplinares, num percurso desenhado dos fundamentos para a prática. Trata-se, assim, de uma modernização conservadora.

Nesse movimento, também são abortadas iniciativas fundadas na complexidade das práticas pedagógicas concretas, visando buscar alternativas de trabalho e princípios que possam ser submetidos a novas provas práticas. Algumas delas, produzidas no campo da didática, na década de 1990 (Oliveira, 1997), são importantes em pelo menos dois sentidos: 1) deixam de apostar numa passagem automática da teoria à prática, como a transposição de abstrações para toda e qualquer situação concreta; e 2) remetem à totalidade do trabalho docente, com sua matéria e seus instrumentos.

A incorporação das TIC pode compreender muito mais do que um formato novo ou uma maquiagem mais atraente para os "mesmos conteúdos". Para tanto, é preciso investir nos cursos de formação de professores, redimensioná-los, sem deslocar os sujeitos dessa condição. Formar professores que se apropriem das TIC, em lugar de consumidores de mercadorias postas cada vez mais baratas, acessíveis e de manuseio mais simples. Professores que sejam formados no/pelo trabalho com as TIC, e não monitorados por elas. E que, portanto, não lhes atribuam o estatuto de meros instrumentos para quaisquer finalidades.

Como fecho, quero citar um exemplo relacionado ao trabalho presente. Produzido em um editor de textos bastante atual, até poderia contar com "auto-resumo". Tentar essa opção poderia ser importante na medida em que permitiria verificar a inadequação do instrumento à matéria e, portanto, ao trabalho.

Assim, só é possível avaliar o uso de uma ferramenta em razão da matéria a ser trabalhada e dos objetivos de cada trabalho concreto. É preciso manter esse foco na abordagem das políticas educacionais e das práticas pedagógicas. Precisa-se de ferramentas cada vez mais sofisticadas, não para operar mágicas, mas para não permitir a simplificação da matéria a ser trabalhada. Para não aumentar a distância em relação ao objeto: o trabalho docente.

Referências bibliográficas

- BARRETO, R. G. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In: ____ (Org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001a.

- BARRETO, R. G. Novas tecnologias na escola: um recorte discursivo. In:____(Org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001b.
- BAUDRILLARD, J. *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.
- CHAUÍ, M. A universidade operacional. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 9.5.1999. Caderno Mais!
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- KENSKI, V. M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- KUENZER, A. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Revista Educação e Sociedade*, Cedes, n.68, p.163-83, dez. 1999.
- LABARCA, G. Cuánto se puede gastar en educación? *Revista de Ia Cepal*, n.56, p.163-78, ago. 1995.
- LEHER, R. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. *Revista Trabalho & Educação*, NETE/UFMG, n.4, p.119-34, ago.-dez., 1998.
- _____Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro - Revista do Instituto de Estudos Socialistas (São Paulo)*, n.3, p.19-30, maio, 1999.
- LÉVY, R. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org). *Alternativas no ensino de Didática*. Campinas: Papyrus, 1997.

7

Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação¹

Denice Barbara Catani

Em que sentido se fala de "memória", hoje, nas produções do campo educacional? Tal é a questão que pode aqui ser o ponto de partida para a análise do lugar das memórias e narrativas autobiográficas na elaboração da história da educação e nos processos de formação. O exame dos trabalhos apresentados em encontros, seminários e congressos nacionais e internacionais da área de educação evidencia a recorrência do termo. Como parte desse interesse, é possível observar os desdobramentos que o tema assume ao comparecer atrelado a reflexões/investigações no domínio da história da educação ou ao integrar estudos/propostas mais diretamente vinculados a processos de pesquisa/formação de professores. Especialmente no domínio da história da educação, a releitura das fontes tradicionais, bem como a inclusão de novas fontes informativas e os esforços de discus-

1 A primeira parte do texto constitui uma retomada da exposição feita na Universidade Federal de Santa Maria em 31 de outubro de 1997, no âmbito do II Encontro de Pesquisadores em História da Educação do Rio Grande do Sul - Memória e História da Educação: questões teóricas e metodológicas, posteriormente publicada sob o título "A memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão" (Catani, 1998).

são das modalidades de escrita da história têm oportunizado a retomada da memória como questão.

No que tange aos estudos vinculados à formação de professores, a memória comparece como fenômeno a ser investigado, quer nas várias dimensões da história individual quer na constituição, sacração e recuperação de uma história coletiva da profissão. Comparece atrelada às conseqüências da opção pelo estudo de história de vida e pelo investimento de auxiliar aqueles cujo objeto de trabalho é a formação humana a adquirir ou a afirmar seu domínio sobre as suas próprias histórias.²

Retornar à questão que dá título ao texto de Adorno pode ser uma via fértil para começar esta explicitação. "O que significa elaborar o passado", tal é o que Adorno se indaga quando busca compreender a maneira pela qual na Alemanha se fala ou se silencia com relação ao nazismo, em 1959. Denunciando o que pensa ser uma atitude que não rompe o encanto do passado por meio de uma compreensão fértil, o autor nos diz: "o desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo" (Adorno, 1995, p.29-49). É ao falar numa espécie de "domínio do passado", mediante o qual é possível impedir que a humanidade se aliene da memória, que ele afirma: "no fundo, tudo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente; se permanecermos no simples remorso ou se resistirmos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível. Naturalmente para isto será necessária uma educação dos educadores" (ibidem, p.46). E, ao finalizar o texto, ele sustentará: "o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pode manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo suas causas" (p.49).

Decerto o que Adorno considera condição essencial para a elaboração do passado é tarefa para todos, mas em especial para educadores, para historiadores. Na precária delimitação entre a memória como lembrança e o esquecimento como tentativa frágil e equívoca de superação, Adorno nos confronta-

2 A propósito dos estudos que vimos desenvolvendo, ver Catani et al. (1993, 1996, 1997a, 1997b, 1997c).

rá com o que enfrentam todos os que se dispuseram a pensar a memória, simultaneamente como dispositivo de constituição e de exclusão social. E faz isso a partir de um ponto de vista que nos sugere questões: o que significa elaborar o passado na produção de uma história da educação que se queira inclusiva? Uma tal pergunta remete, por exemplo, às indagações mais gerais que reconhecem na utilização de fontes orais (e na história dita oral) a possibilidade de operar novas inclusões e, portanto, de construir interpretações que contemplem perspectivas dos diversos sujeitos sociais, a partir dos lugares sociais que eles próprios ocupam.³ No percurso em que essas questões têm se imposto a nós, no domínio da própria história da educação e simultaneamente no âmbito da reflexão acerca dos processos de formação, a consideração de alternativas de releitura de fontes tidas como memorialísticas, autobiográficas ou literárias consistiu em momento importante.

Quem mais pertinentemente aponta os impasses dessa relação entre memória e história, como se sabe, é Pierre Nora. Retomá-lo aqui, mediante o recurso ao seu texto "Entre mémoire et histoire" permite ver que, segundo ele,

a memória e a história estão longe de ser sinônimos e é preciso que se tome consciência de tudo o que as opõe. A memória é a vida, sempre produzida pelos grupos que vivem, e, sob esse aspecto, está em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todas as utilizações e manipulações, suscetível de longas latências e freqüentes reutilizações. A história é a reconstrução sempre incompleta e problemática do que não é mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no presente eterno; a história uma representação do passado. (Nora, 1984, p.XIX)⁴

Longe de ser pacífica, a representação do estatuto informativo da memória, por exemplo, vem sendo sistematicamente problematizada nos debates que tomam como cerne a discussão sobre as potencialidades e formas de articulação dos saberes no campo da história e no da sociologia. Também no que diz respeito aos estudos educacionais, uma compreensão acurada da problemática da memória deve comparecer nas argumentações tanto para dar

3 O tema aparece bem sistematizado numa análise bastante rica feita por Janotti & Rosa (1992-1993).

4 Um exame da posição de Pierre Nora em confronto com M. Halbwachs pode ser lido no pequeno texto de D'Alessio (1992-1993). Um exame acurado e original da questão da memória aparece em Borelli (1992).

conta dos riscos da identificação da memória à história quanto para permitir uma apropriação fértil dos materiais de fontes memorialísticas.

Em Halbwachs, a dimensão coletiva da memória é o ponto central e ele reconhece suas funções de referência e de coesão social para os grupos, como bem mostra Pollak em "Memória, esquecimento, silêncio" (1989). A referência a Halbwachs aqui, mesmo sem que se faça a discussão de suas idéias, serve para identificar um dos textos fundadores da produção sobre o tema da memória no século XX. Mas, nesse ponto da retomada de algumas referências que nos permitem perceber a dimensão das questões envolvidas na atenção ao tema da memória, vale a pena retomar a pergunta posta inicialmente acerca dos sentidos em que se fala de memória nos estudos educacionais, hoje, para articulá-la a uma outra. Interessa-me explicitar, assim, a forma pela qual em meus próprios estudos o tema tornou-se questão. Assim, penso que três momentos ou produções devem ser ressaltados, bem como algumas análises que foram fundamentais para o reconhecimento dos problemas e para a constituição de uma reflexão como a que se apresenta aqui.

Penso que um momento fundamental desse reconhecimento da memória como questão esteve marcado pelo contato com as concepções e as idéias de indivíduos ligados ao movimento de organização dos professores em São Paulo. E nesse sentido, a oportunidade em que entrevistei Antonio D'Ávila, ativo colaborador do Centro do Professorado Paulista (CPP), autor de livros didáticos e proprietário de um bom acervo de informações sobre educadores paulistas, ao fazer a pesquisa que veio a constituir o texto da tese *Educadores à meia-luz* (Catani, 1989), no final dos anos 80, foi um marco muito significativo. Ao interessar-me pela produção de uma história da organização da categoria profissional do magistério e pela constituição do campo educacional paulista na Primeira República, busquei simultaneamente dar visibilidade a educadores e a processos cuja atuação, até então, havia permanecido pouco nítida e explicitada na história da educação em São Paulo. Ao indagar a Antonio D'Ávila acerca de vários homens que, no período de estudo, haviam atuado nas lutas pela profissão e sobre os quais se dispunham de escassas referências, ele me aconselhou, de modo enfático, e na condição de biógrafo do jornal do Centro do Professorado Paulista, a que me preocupasse com gente que "valia a pena" que "tinha feito muita coisa" e "não só se metido em política". Enumerou a seguir a lista dos educadores que, no seu entender, mereceriam atenção: todos eles mencionados nos estudos sobre o período.

Mais do que simplesmente refletir a preferência pessoal de D'Ávila, a atitude ancorava-se numa forma consagrada de constituir uma memória dos

educadores e de instaurar legitimidades no espaço profissional. A maneira de confrontar-se com essa memória é então o que passa a ser questão. As fontes utilizadas na elaboração da tese, bem como a forma de problematizar seu emprego, permitiram uma percepção mais arguta da extensão das implicações envolvidas pelo tema.

Algumas das fontes, como os textos memorialísticos de João Lourenço Rodrigues e o de José Feliciano de Oliveira, bem como a *Poliantéia Comemorativo 1º Centenário do Ensino Normal em São Paulo (1846-1946)* (1946) voltariam a ser objeto de interesse alguns anos mais tarde, quando a compreensão mais demorada de suas especificidades e outras leituras me indicariam a possibilidade de explicitar novos aspectos relativos à história da profissionalização dos professores no Brasil republicano, buscando compreender o lugar dos escritos memorialísticos na construção da memória social da categoria profissional. As obras dos dois educadores fornecem material sobre a organização do ensino no período, em textos estruturados a partir de recordações pessoais (e de alguns documentos) dos autores - professores que ocuparam postos privilegiados na hierarquia do sistema escolar - e que, ao testemunharem sobre a vida na escola, fazem sobressair alguns perfis de educadores e sustentam que sua versão da história do ensino público "repõe a verdade e faz a justiça". A *Poliantéia*, obra de celebração do campo educacional, outra fonte riquíssima de informações, colabora para a instauração de uma memória harmônica do espaço profissional e como, no caso das duas outras obras, pretende consagrar modos de interpretação.

Esses textos - memorialísticos -, forjados na perspectiva das idealizações de caráter moral, muitas vezes promovem o apagamento das disputas internas ao campo educacional e contribuem para a elaboração de uma história do trabalho docente que tende a sacralizar a visão harmônica das relações sociais e da atuação de uma categoria que mescla espírito de sacrifício e moralismo na definição de si própria (Catani, s. d.; Rodrigues, 1930; Oliveira, 1930; *Poliantéia*, 1946).

Outros elementos que viriam colaborar para a exigência de atenção relativa à memória (ao mesmo tempo: final da década de 1980) foram sugeridos a partir da leitura do primeiro volume das memórias de Elias Canetti (1987), intitulado *A língua absolvida*. Confrontada com a urgência de compreender a produção de uma obra que exerceu tanta atração sobre mim, quanto se revelou leitura estimulante para discutir com os alunos especificidades dos processos de formação, sistematizei algumas reflexões sobre o livro. Vi-me diante da questão da memória na narrativa, e W. Benjamin, lido nesse momento,

em seus textos sobre Proust e acerca da "Experiência e pobreza", permitiu constatar que, se, de um lado, os textos autobiográficos, ao falarem das histórias de formação e escolarização de seus autores, constituíam pontos de partidas fecundos para o conhecimento na área da pedagogia, sugeriam também, de outro, problemas relativos à própria escrita memorialística. Mais tarde, desenvolvendo estudos e práticas de formação de professores pelo recurso à produção de relatos autobiográficos, progredimos na compreensão de tais aspectos e principalmente no que diz respeito ao lugar do "sujeito na narrativa autobiográfica".⁵

Alguns estudos sobre memória tiveram um papel nuclear na direção assumida pela reflexão que fizemos. A rara pertinência e argúcia do texto de Hugo Lovisolo (1989) opera uma aproximação entre as diversas configurações da memória social e os modos de ação das memórias individuais, para perguntar-se sobre os sentidos da crítica à memorização feita no interior das propostas modernistas. São suas palavras:

é no campo do pensamento social ou pedagógico sobre a formação dos homens que uma história da memória pareceria ter um lugar fecundo de reflexão e experimentação. E isto particularmente, quando se entende que uma das linhas constitutivas da moderna pedagogia é a da crítica sempre renovada ou reiniciada, à memorização, ao memorismo, às virtudes da boa memória. Crítica erudita da memória que se opõe: por um lado à valorização da memória histórica ou coletiva; por outro à valorização popular da memória... (Lovisolo, 1989, p.18)

Mostra ainda o autor como, para alguns, a memória foi apresentada como obstáculo, pela sua seletividade, pelo trabalho de inculcação e formação de hábitos. Mas pondera que, noutro lado da questão e unida a esse reconhecimento, está a idéia de autonomia individual e coletiva resultante da valorização da memória, da própria memória como identidade, como eu, como grupo, nação ou comunidade. O eixo que aproxima as duas hipóteses é a autonomia individual que deve ser o produto da formação. Tal é um dos sentidos com que se fala da memória hoje nos estudos ou nas produções educacionais. Trata-se de conceber a autonomia individual e coletiva como profundamente enraizada numa memória como referência e dispositivo de coesão.

5 Ver, respectivamente, Canetti (1987), Catani (1990-1991) e Benjamin (1985). Encontramos tais aspectos exemplarmente examinados nos textos que integram a coletânea organizada por Chaudron Singly (1993).

A consideração simultânea da análise de Lovisolo e dos estudos de Michel Pollak, um dos quais já referido aqui, dá ensejo ao reconhecimento de muitas das implicações do recurso às lembranças, depoimentos e histórias de vida, que se configuram como desdobramentos do recurso e atenção à memória como questão. A atenção para com as formas pelas quais se constroem e perpetuam memórias coletivas e "memórias subterrâneas", que resistem às inflexões da transformação de memórias coletivas em história oficial, é objeto de análise de Pollak. Este, sociólogo de formação, desenvolveu estudos acerca da experiência concentracionária de mulheres, mediante o recurso aos depoimentos e às histórias de vida. Assim, três dos seus textos retomam a problematização da memória e das histórias de vida, como estratégias de investigação. São eles: "Memória, esquecimento e silêncio" (1989), já citado, "Memória e identidade social" (s. d.) e "La gestion de Pindicible", este publicado no volume especial de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, intitulado "L'illusion biographique", datado de 1986, no qual, aliás, o próprio Bourdieu inclui seu texto também nomeado por esta última expressão.⁶

Partindo de Halbwachs, Pollak acentuará, diferentemente dele, o caráter conflitual de "memórias em disputa", mostrando o que ocorre quando memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, usando como exemplo os fenômenos ligados à revisão do período stalinista na ex-União Soviética. Examinando como o silêncio assume significações diversas com relação às lembranças traumatizantes, ele diz:

a fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor.

Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado... (Pollak, 1989, p.11)

Sua argumentação prossegue para mostrar as funções de referência que a memória coletiva exerce para as memórias individuais. Em suas palavras,

6 "L'illusion biographique" foi traduzido para o português e integra, sob a forma de apêndice, a coletânea de Bourdieu publicada em 1996. "A ilusão biográfica" faz uma crítica bastante rigorosa às implicações da noção de "história de vida".

assim como uma "memória enquadrada", uma história de vida colhida por meio da entrevista oral, esse resumo condensado de uma história social individual, é também suscetível de ser apresentada de inúmeras maneiras em função do contexto no qual é relatada. Mas, assim como no caso de uma memória coletiva, essas variações de uma história de vida são limitadas. Tanto no nível individual como no nível do grupo, tudo se passa como se coerência e continuidade fossem comumente admitidas como os sinais distintivos de uma memória crível e de um sentido de identidade assegurados. (ibidem, p.13)

Mas, ao tratar do significado que o relato da história de vida tem para o próprio indivíduo, Pollak irá afirmar que as características das histórias de vida sugerem que elas devam ser consideradas como instrumentos de reconstrução da identidade, e não apenas como relatos factuais. Diz ainda: "através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros".

Decerto as observações feitas até o momento podem permitir a sugestão de algumas questões que, potencializadas pela consideração dos textos citados, nos levam a articular o tema da memória às produções no domínio da história da educação e da pesquisa acerca da formação docente. No caso específico do percurso que tracei parcialmente aqui, o reconhecimento dos "relatos de formação intelectual" ou das "histórias de vida escolar", como recurso pedagógico, adveio das leituras de textos autobiográficos, que podem representar como no caso de Canetti (1987) um pretexto para a emergência do desejo de autonarrar-se. Já se teve oportunidade de mostrar como se desenvolveram os estudos iniciais acerca dessas práticas e como entendemos suas relações com a memória, além das especificidades e dos problemas que caracterizam essas produções (Catani et al., 1997b). Partilhando das afirmações que sustentam a fecundidade do domínio acerca da própria história e do reconhecimento da riqueza envolvida nos processos memorialísticos que reconstituem trajetórias intelectuais, acredita-se que, para as pessoas que trabalham em situações educacionais, seja vital a reflexão engendrada pelas leituras e pela escrita autobiográfica da natureza aqui aventada. Sem reproduzir aqui as questões que essa modalidade pedagógica sugere, cabe apenas lembrar que esta é uma das significações possíveis para a questão da memória na produção de estudos educacionais. Nesse sentido, tem-se trabalhado a produção de relatos autobiográficos de alunos (futuros professores) e docentes já atuantes, cuja temática central é a "história de formação" ou a memória dos aprendizados, desencadeando a análise e reflexão acerca dos processos

formadores e da constituição das diferentes modalidades de relação com a leitura, a escrita, os conhecimentos e o espaço escolar.

Um exemplo significativo da produção educacional brasileira, que pode evidenciar a recorrência da questão da memória e das memórias e também da forte presença de estudos vinculados ao tema, pode ser observado num encontro realizado na Universidade de São Paulo, em novembro de 1996, sob o título de 1º Seminário Docência, Memória e Gênero (Catani et al., 1997c). Na oportunidade, foram apresentados 46 trabalhos, dos quais dezesseis incluíram fontes memorialísticas - orais e escritas -, literatura autobiográfica, histórias de vida escolar e relatos de formação. Já naquele momento, tornava-se clara a recorrência do interesse pela tematização da memória na dupla vertente dos estudos histórico-educacionais e das proposições de modalidades de formação baseadas no recurso à memória.

Acerca dessa última alternativa, a do recurso à memória nos processos formadores, já se vinha insistindo sobre o potencial que as narrativas autobiográficas, relatos de formação ou histórias de vida em formação possuem (Catani et al., 1993). Conforme se assinalou anteriormente, o pressuposto sobre o qual se assenta a proposição de escrita dos relatos de formação/narrativas autobiográficas é o de que esse processo favorece para os sujeitos a reconfiguração de suas próprias experiências de formação e escolarização e enseja uma atenção mais acurada para com as situações nas quais se responsabiliza pela formação do outro. Nessa perspectiva, relatos produzidos por professores já atuantes na rede pública de São Paulo, no âmbito de atividades de formação contínua, referendam essa dimensão autoformadora da produção das narrativas autobiográficas. Onze produções dessa natureza integram a publicação *A vida e o ofício dos professores - formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração* (Bueno et al., 1998), precedidas de estudos que discutem essa modalidade de educação de professores.

Vale a pena sublinhar aqui o fato de os relatos ou narrativas autobiográficas estarem sendo utilizados em perspectivas bastante diversificadas que podem se agrupar em três categorias: pesquisa, formação e intervenção. Josso (2000), em *La formation au coeur des récits de vie: expériences et savoirs Universitaires*, reúne estudos de pesquisadores suíços, canadenses, franceses, italianos, portugueses e brasileiros que se utilizam das histórias de vida em formação. Na introdução ao livro, a organizadora chama a atenção para as variantes introduzidas em cada uma dessas alternativas de trabalho. Observe-se também que esses escritos trazem inestimável contribuição sob a forma de uma "Bibliografia sobre as histórias de vida em formação", contendo cerca de 240 referências

das obras publicadas em vários países. Em nosso caso, no texto incluso no livro, buscamos assinalar também as potencialidades do "método autobiográfico", na geração de conhecimentos sobre o processo de formação que redimensionem o lugar da história individual (Catani et al., 2000).

Mas, do ponto de vista da própria produção na área de história da educação brasileira, quais as questões que podem decorrer da consideração dessas reflexões acerca da memória? Com o reconhecimento da possibilidade de tornar visíveis os diferentes agentes da educação e da necessidade da inclusão de novos objetos-fontes para os estudos, cabe indagar: como se tem processado a apropriação de diferentes memórias, como a do grupo profissional dos professores, nos vários momentos da história brasileira, pela escrita da história da educação? E ainda, o que significa ou em quais limites se pode pensar a inclusão das fontes memorialísticas e autobiográficas nessa mesma escrita? Ou ainda: como a consideração das fontes memorialísticas poderia vir a integrar a escrita de uma história das relações com a escola e o conhecimento, do ponto de vista dos sujeitos-alunos? Como se tem ainda processado a explicitação das condições de produção das diferentes memórias dos agentes educacionais? E mesmo: como se poderia falar num certo "domínio do passado", no campo educacional e no sentido em que o fez Adorno? Penso que tais questões exemplificam um conjunto de alternativas para a reflexão sobre os problemas da memória e expressam, ao mesmo tempo, possibilidades construtivas para a produção dos estudos educacionais que, em grande parte, já vêm sendo desenvolvidas.

Referências bibliográficas

- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica - arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985. v.I.
- BORELLI, S. H. S. Memória e temporalidade: diálogo entre W. Benjamin e Henri Bergson. *Revista Margem (São Paulo)*, n.1, mar. 1992.
- BOURDIEU, R. *Razões práticas*. Campinas: Papyrus, 1996.
- BUENO, B. O. et al. (Org.) *A vida e o ofício dos professores - formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CANETTI, E. *A língua absolvida*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- CATANI, D. B. Memória e biografia: *o poder do relato e o relato do poder* na História da Educação. In: GONDRA, J. (Org.) *Pesquisa histórica: retratos da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, s. d.

- CATANI, D. B. *Educadores à meia luz* - Um estudo sobre a *Revista de Ensino* da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1919). São Paulo, 1989. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- _____. Pedagogia e museificação. *Revista USP*, n.8, p.23-6, dez.-jan.-fev., 1990-1991.
- _____. A memória como questão no campo da produção educacional: um reflexão. *História da Educação*, ASPHE (Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação), n.4, p.119-29, set. 1998.
- CATANI, D. B. et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. *Psicologia USP (São Paulo)*, v.4, n.1/2, p.299-318, 1993.
- _____. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, n.1, 1996.
- _____. (Org.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997a.
- _____. (Org.) História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: _____. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997b. p.13-49.
- _____. (Org.) Atas do 1º Seminário "Docência, Memória e Gênero". São Paulo: FEUSP, Editora Plêiade, 1997c.
- _____. Histoire, memoire, genre et autobiographie dans la recherche en éducation et en formation. In: JOSSO, M.-C. (Dir.) *La formation au coeur des récits de vie: experiences et savoirs Universitaires*. Paris, Montreal: L'Harmattan, 2000. p.121-50.
- CHAUDRON, M., SINGLY, F. de. *Identité, lecture, écriture*. Paris: Centre G. Pompidou, 1993.
- D'ALESSIO, M. M. Memória: leituras de M. Halbwachs e Pierre Nora. *Revista Brasileira de História (São Paulo)*, v.13, n.25-26, p.97-103, set. 1992 a ago. 1993.
- GONDRA, J. (Org.) *Pesquisa histórica: retratos da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, s. d.
- JANOTTI, M. de L. M., ROSA, Z. de P. História oral: uma utopia? *Revista Brasileira de História (São Paulo)*, v.13, n.25-26, set. 1992 a ago. 1993.
- JOSSO, M.-C. (Dir.) *La formation au coeur des récits de vie: experiences et savoirs Universitaires*. Paris, Montreal: L'Harmattan, 2000.
- LOVISOLO, H. A memória e a formação dos homens. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, v.1, n.3, 1989.
- NORA, P. *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1984.
- OLIVEIRA, J. F. *O ensino em São Paulo: algumas reminiscências*. São Paulo: Tipografia Siqueira, 1932
- POLIANTÉIA Comemorativa do Primeiro Centenário do Ensino Normal em São Paulo (1846-1946). São Paulo: Gráfica Bréscia, 1946.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, v.5, n.10, p.200-15, s. d.
- _____. La gestion de l'indicible. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, ("Lillusion biographique"), 1986.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, v.2, n.3, p.3-15, 1989.

RODRIGUES, J. L. *Um retrospecto*: alguns subsídios para a história pragmática do ensino em São Paulo. São Paulo: Instituto Ana Rosa, 1930.

8

Memória e história da educação: entre práticas e representações

Clarice Nunes

Estou lendo um romance de Louise Erdrich.
A certa altura, um bisavô encontra seu bisneto.
O bisavô está completamente lelé (seus pensamentos têm a cor da água)
E sorri com o mesmo beatífico sorriso de seu bisneto recém-nascido.
O bisavô é feliz porque perdeu a memória que tinha.
O bisneto é feliz porque não tem, ainda, nenhuma memória.
Eis aqui, penso, a felicidade perfeita.
Não a quero!

(Eduardo Galeano, 1991)

O que significa não abrir mão da memória? Essa pergunta me acompanhou o tempo todo enquanto elaborava este texto. Acabei reunindo algumas reflexões sobre o papel da memória na produção da pesquisa e do ensino não tão sistematicamente como pretendia. Enquanto alinhava as idéias, minhas lembranças particulares da vida escolar iam respingando no texto e foi nessa convivência da memória pessoal com o pensamento sobre a memória que empreendi o itinerário que agora partilho.

Nosso sentimento é de assombro diante dos acontecimentos internacionais que invadiram nosso cotidiano. Como esquecer a terrífica cena dos aviões cruzando o espaço e chocando-se contra as torres do World Trade Center? Como lembrar-se da miséria tão próxima de milhares de seres humanos que desejaríamos não enxergar, como se isso nos poupasse diante da própria responsabilidade social não assumida? Estamos sendo cada vez mais obrigados a rever os modos pelos quais vivemos e as representações que temos de nós mesmos, da nossa sociedade e da nossa educação. No mundo globalizado, a interação dos homens com a tecnologia acentua a tensão entre a tradição oral, os registros materiais e a comunicação informática. Leva-nos a repensar o estatuto do espaço (virtual), do tempo (múltiplo) e os processos de construção das subjetividades, do conhecimento e das instituições.

Num momento em que a exclusão social se agrava e é desigualmente concentrada, em que cresce a disposição para guerrear por territórios, pelas reservas energéticas e pela hegemonia étnica, os trabalhadores sofrem um tipo inusitado de pressão: são obrigados a *esquecer* o que aprenderam com o surgimento e a expansão da indústria moderna, isto é, exige-se que rompam com as rotinas regulares, permanentes e fixas de trabalho, cultivem como valores a qualidade e os afetos sem que, de fato, tenham condições efetivas para realizar o que deles se demanda. Nesse sentido, o mundo globalizado parece incentivar posturas e atitudes que se explicitam na contramão daquilo que constitui a característica funcional de boa parte da nossa experiência de memória e que está associada às múltiplas dimensões do trabalho.

Como nos mostrou Ecléa Bosi (1979), o trabalho é ação e também lugar da ação. É uma configuração que reúne as dimensões corporal, social, política e onde se dá a sua alquimia com a própria substância da vida. Nele se forja o sentido e a justificativa de uma biografia. A ampliação da percepção histórica com a contribuição da mídia parece substituir a memória das múltiplas vivências pelas imagens efêmeras da atualidade. Como elaborar uma justificativa para a nossa vida no domínio do movediço, do impreciso e da velocidade do mundo contemporâneo?

As memórias que temos do trabalho ao qual nos dedicamos, das nossas reminiscências da infância, da escola em que estudamos, de todas as práticas vividas têm uma validade relativa, histórica, já que são construídas socialmente. A sociedade determina em boa medida como devemos desempenhar nossas funções e com que categorias vamos pensá-las, o que vale tanto para o indivíduo quanto para a coletividade.

A necessidade de desaprender práticas sedimentadas, quando as relações de trabalho se alteram e este se apresenta raro num quadro de desemprego estrutural, vê-se, no entanto, lado a lado, com iniciativas que multiplicam as instituições guardiãs da memória mesmo em sociedades, como a nossa, que carregam o estigma de anjo destruidor de acervos. A informação produzida e em produção amplia-se de forma descomunal pela formidável capacidade de armazenamento que nos oferecem os recursos tecnológicos. O reservatório de informações acumuladas está disponível para ser usado, não apenas no sentido do consumo, mas também para gerar novas idéias, e aí reside a potencialidade para criar e experimentar, também multiplicada de forma insuspeitável.

Que motivação anima as ações humanas quando priorizam a memória no esforço de instituir e preservar o patrimônio cultural? Uma motivação antiga: vencer a morte. No entanto, até a primeira metade do século XIX, a morte não precisava ser vencida. Ela se encontrava domesticada, nas palavras de Philippe Ariès, e o próprio moribundo presidia, do seu leito, os últimos atos de uma cerimônia pública. Ele era lembrado nos seus melhores momentos pelos que o assistiam ou ele mesmo recordava esses momentos, submetendo-se a uma espécie de balanço preliminar antes de embarcar para a eternidade. Havia, portanto, uma relação íntima entre a morte e a biografia de cada um, o que enlaçava, no mesmo ritual, a segurança de um roteiro previamente definido e a dúvida e a inquietação de uma interrogação pessoal (Ariès, 1988, p.35).

Da segunda metade do século XIX aos nossos dias, o homem vai, no entanto, abandonando a submissão à morte e esta deixa de ser vivida num culto público. É recusada, decomposta em fases que criam uma tênue linha que se desenha, não se sabe como, entre a perda da consciência e a interrupção da respiração. Desfazemo-nos rapidamente dos nossos mortos. Interditada-se a morte, porque ela se torna vergonhosa (Ariès, 1988, p.55-66). Essa mudança da sensibilidade em relação à morte se faz acompanhar da escrita da história e dos trabalhos da memória como exercício sistemático que nos refaz das perdas, que permite realizar, mesmo parcialmente, o nosso desejo de vencer não propriamente a morte, mas o esquecimento. *Queremos ser lembrados e, se possível, amorosamente.* Essa motivação, porém, traz implícita a concepção de que a passagem do tempo tudo apaga. Daí a intenção deliberada de proteger as lembranças dos nossos mortos contra a corrosão avassaladora. Como adverte Pierre Nora (1993, p.13):

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais.

Se o que defendemos não estivesse ameaçado, não haveria necessidade de construir lugares de memória, de desnaturalizar o esquecimento. Existe, no entanto, um esquecimento que constitui a memória, e outro que a silencia. O primeiro é condição para o pensamento. Pode ser ilustrado por um conto de Borges, também divulgado por Jô Gondar (2000, p.36) quando reflete sobre o desejo de memória. Trata-se de "Funes, o memorioso". Nele, o protagonista é atingido por um golpe na cabeça e descobre duas grandes habilidades: uma percepção absoluta e uma memória fantástica. Em decorrência, torna-se um narrador contínuo, impossível e insuportável, já que reproduzia exatamente tudo que havia visto, lido, tocado, ouvido em cada detalhe a cada momento. No caso de Funes, não há nenhuma distinção entre memória e consciência. No entanto, quando memorizamos, simplificamos e esquematizamos. A simplificação resulta da conceptualização. É mais fácil recordar conceitos do que representações completas.

As repetições de nossos gestos e de nossas palavras, por sua vez, apagam também as recordações anteriores. Quando repentinamente nos olhamos no espelho, podemos nos surpreender com as marcas do tempo que "apareceram" no nosso rosto sem que houvéssimos notado todas as outras inúmeras vezes em que nos observamos no espelho. Isso mostra que a memória não é um recipiente passivo de impressões. É, pelo contrário, um processo ativo de busca de significado que reestrutura os elementos a serem lembrados de forma a conservá-los, reordená-los ou excluí-los (Fentress & Wickham, 1992, p.48-57 e 58).

Também podemos usar o esquecimento de forma conveniente. Arrumamos a memória de acordo com nossos sentimentos e crenças e realizamos um grande investimento para esquecer parte das nossas vivências, talvez até maior do que o esforço para mantê-las. Nesse sentido, esquecer é um ato político que não se reduz à dimensão do Estado. A caracterização dessa luta entre a lembrança e o esquecimento pode ser ilustrada por um aforismo nietzchiano que denuncia não só a forma pela qual fazemos certas escolhas, mas também o que está em jogo no ato de esquecer (Gondar, 2000, p.37).

Fiz isso - diz a minha memória.

Não posso ter feito isso - diz meu orgulho e permanece impassível.

No final, a memória cede.

Dissimulamos, reprimimos, censuramos e interditamos incoerências, falhas, paradoxos, tudo o que coloca em xeque imagens e/ou representações que temos de nós mesmos e que buscamos preservar. O jogo entre a memória e o esquecimento é, portanto, um jogo de poder. Esse pressuposto marca minha intervenção.

As memórias como fonte da história

O título dessa mesa-redonda oferece a direção que me guia na discussão de um sentido específico das memórias. Trata-se de considerá-las como fonte, o que me permite de imediato lançar a advertência de Fentress & Wickham (1992, p.13-58) quando consideram que este uso das memórias exige a reflexão sobre a natureza específica dessa fonte. Vou me apropriar de alguns aspectos do seu estudo que considero oportunos. Observam ambos que há uma certa resistência dos historiadores no trato dessa peculiaridade, preferindo tratar as memórias como documentos localizados na cabeça das pessoas e não nos arquivos públicos. Ao fazê-lo, empurram as memórias para um modelo textual. Compreendidas como texto, elas se tornam uma espécie de objeto. Mas as memórias não são objetos. São experiências vividas interiormente, o que as distingue do conhecimento. Se o conhecimento só nos pertence de forma contingente, as memórias são indissolúvelmente nossas, fazem parte de nós e nos constituem. Estamos no centro delas e só quando elas fazem conscientemente parte de nós podemos partilhá-las com outros. A recordação, portanto, não se separa da consciência, mantendo com ela uma via de mão dupla. As memórias dizem quem somos. Integram nosso presente ao passado, tanto na perspectiva de que inventamos um passado adequado ao presente quanto o contrário.

O que permite usar as memórias como fonte é a possibilidade de poder articulá-las. A capacidade que temos de comunicar e articular por palavras as memórias do que vivemos torna-as aos nossos olhos mais objetivas do que as memórias do que sentimos e experimentamos ao vivermos, isto é, ganhamos acesso mais facilmente a um aspecto das nossas memórias que é, sobretudo, social - embora seja muito relativa à separação que fazemos entre o pessoal e o social. Os trabalhos do antropólogo Marcel Mauss nos mostraram que também as emoções são sociais e fazem parte de um vasto repertório de experiências dos envolvidos. Logo, o pessoal é, no fundo, social. Talvez possamos simplesmente afirmar que as nossas memórias são subjetivas,

estruturadas pela linguagem, pela formação, pelo ensino, pelas idéias assumidas coletivamente e pelas experiências partilhadas.

Quando recordamos, estamos confeccionando representações de nós próprios para nós mesmos e para os que nos rodeiam. Acabamos sendo o que lembramos e, se pudéssemos estudar os modos pelos quais nos lembramos, os modos pelos quais ordenamos e estruturamos nossas idéias, os modos como transmitimos nossas memórias, descobriríamos que existe uma história dessas maneiras de proceder, observaríamos as memórias no movimento da história.

O que interessa compreender nesse movimento é que quando o homem repensou a relação da linguagem com o mundo abandonou a concepção visual construída pelos teatros da memória do século XVI, sobrevivência das práticas retóricas do mundo antigo e que se apoiava em lugares e coisas. A partir daí, parte das nossas memórias adquiriu o sentido de texto e foi sendo vista com uma qualidade objetiva e racional, em contraposição às memórias sensoriais e pessoais.

No mundo antigo, os oradores eram treinados a reter na memória parte de um lugar físico - como uma seqüência de compartimentos que desenhava um espaço mental, no qual eram guardadas várias imagens inventadas. Essa seqüência constituía um mapa que o orador seguia. Ele discursava e ia percorrendo, na sua imaginação, as várias salas nas quais instalara as imagens previamente escolhidas. Ao fazê-lo, recordava todos os pontos do seu discurso e o fazia na ordem adequada. Essa técnica de memorização era bastante complexa porque combinava imagens semânticas, visuais e auditivas. Nesse enquadramento da memória, o caráter do conhecimento é visual. Quando Descartes considerou mais eficiente, em vez de usar imagens, usar causas para lembrar, ele reduziu o volume do que seria necessário memorizar e redirecionou o esforço da memória para a descoberta da categoria lógica correta.

O procedimento cartesiano separou o conhecimento do conhecedor e substituiu a representação visual do espaço por uma cadeia de conexões e causas articuladas. A memorização passou então, de acordo com o pensamento filosófico e científico do século XVII e seguintes, a ser um problema de classificação científica. A memória das coisas se separou da memória das palavras, as imagens dos textos. Passamos, dentro das culturas letradas, a semantificar "coisas" em "significados". Transformamos memórias em textos e reforçamos as memórias de palavras em contraposição às memórias dos sentimentos e das percepções. Estabeleceu-se o paradigma textual da memó-

ria no seu enunciado, quando a memória semântica é apenas uma das formas de memória que não seria bem-sucedida, no sentido de nos integrar ao mundo, se não fosse completada e escorada pela memória pessoal e sensorial. Logo, a memória apresenta um caráter compósito e flexível.

As memórias estão relacionadas a processos de subjetivação bastante complexos, que incluem desde sensações e imagens mentais altamente privadas e espontâneas até solenes cerimônias públicas vividas intensamente. Elas estão ancoradas em espaços e lugares nos quais circulamos, em grupos sociais de diferentes tipos aos quais pertencemos, em objetos que manipulamos. Quem recorda são os indivíduos e essa experiência de caráter singular está presente quando se enfatiza a *memória social*, pois os indivíduos não são autômatos, passivos e obedientes a uma vontade social interiorizada.

As experiências escolares: acervo da memória social

As escolas também são "celeiros" de memórias, espaços nos quais se tece parte da memória social. As reminiscências desse espaço são possíveis pela estrutura das suas rotinas e sua continuidade no tempo. A importância dessa instituição, mesmo quando apontamos a sua crise na construção das subjetividades do mundo contemporâneo, reside no fato de representar, durante a infância e a adolescência, para além da sua finalidade específica, um território de lenta aprendizagem do mundo exterior. Os códigos desse universo transparecem na definição de um espaço que lhe é próprio, no uso do tempo, nas regras disciplinares, nas vestimentas específicas e numa pluralidade de objetos.

Lembrar-se do espaço escolar é lembrar-se também do entorno, do trajeto que leva da casa à escola, percurso de descoberta e manipulação, de aventuras e perigos, de brincadeiras e desafios. É uma memória que se enraíza nos gestos de um local concreto e que se torna emblemática quando é conferida à instituição que lhe dá suporte a transmissão dos valores da nação. Remete a um tempo preciso que a lembrança nostálgica muitas vezes esgarça. É o sinal de que se reconhece e pertence a certo grupo social e a uma determinada geração. Nesse sentido, a escola como lugar de memória é simultaneamente material, simbólica e funcional. A materialidade só se consagra como local de memória se possuir uma aura simbólica, o que apenas as instituições escolares tradicionais na nossa sociedade parecem cultivar. Mesmo um manual escolar só se configura como lugar de memória se for utilizado ritual-

mente. Logo, uma condição fundamental na constituição dos lugares de memória é a intenção (Nora, 1993, p.21-2).

Nas escolas, as vestimentas específicas funcionam para seus usuários como exigências de construção de novos papéis sociais. O menino/a torna-se estudante. Ainda no começo do século XX, alguns internatos no Brasil exigiam um enxoval que, hoje, nos pareceria sofisticado pelo grande número de peças e pela regra de confeccionar os uniformes em vários tecidos (algodão, linho e seda) para serem usados em situações comuns ou de gala. No entanto, pouca importância demos e damos a esse hábito que se perdeu no tempo, mas que encarnava literalmente uma memória, muitas vezes partilhada entre irmãos, quando o uniforme, com seu poder de fascínio e sua forma modeladora, passava de um para outro e funcionava como um distintivo que qualificava quem o usava (Graça, 1998, p.48; Motta, 2000, p.81-2).

Aliás, os uniformes escolares até justificaram a especialização de alguns profissionais da costura no "fardamento escolar". Quem hoje não se lembra das boinas (brancas e/ou azuis. Também podiam ser verdes!), das gravatinhas, das golas marinheiro, ou então do Vulcabras, par de sapatos prático e durável, mas do qual se tinha vergonha porque geralmente era comprado num número que excedia o tamanho dos pés de seus destinatários. Essas e outras peças do vestuário escolar carregaram as marcas da nossa presença corporal, vestiram e ajudaram a forjar hábitos. Desgastaram-se no cotidiano, mas não na nossa recordação em que estão tão presentes quanto antes. Elas revelam também as marcas da vida familiar, da dependência infantil e dos efeitos de uma qualificação social.

O mesmo se dá com os objetos usados na escola: livros, cadernos, carteiras, quadros, figuras, diplomas, boletins, canetas, borrachas, lápis, tinteiros, mata-borrões, apontadores, jogos pedagógicos e outros materiais que as normalistas aprendiam a confeccionar e que ainda seduzem, provocam, emocionam. Continuam servindo como depositários de vivências ricas de significado, animados por nossos amores, histórias, toques, revividos pela interação entre pessoas e coisas, agora apenas representada. Não posso deixar de mencionar os álbuns de recordações confeccionados pelos estudantes com mensagens, desenhos e fotos. Palco de viagens subjetivas, esses álbuns circulavam durante todo o ano num exercício lúdico de camaradagem em que os estudantes produziam suas memórias afetivas, revelando suas paixões platônicas e as amizades que pareciam eternas.

A escola como lugar da memória social é também o efeito de uma sedimentação acumulada no tempo e que produziu monumentos resultantes da

fixação de certas funções nela desenvolvidas. Assim podem ser compreendidos os dossiês dos alunos, os livros de matrículas, a correspondência, as circulares, os livros de ponto e advertência, os diários de classe, as atas de diretoria e congregações, os estatutos, os regimentos, as plantas dos prédios escolares, os álbuns fotográficos, as publicações.

Trabalhar com essa memória social é participar de um sentimento conflitante e ambíguo. De um lado, procuramos fixar o tempo, criando obstáculos ao esquecimento, e, de outro, multiplicamos interrogações que provoquem a metamorfose dos significados já produzidos. Há uma necessidade de realimentação contínua dos trabalhos da memória, percebida mais facilmente nas atividades dos centros de documentação, nos museus da escola e mesmo nas bibliotecas virtuais de intelectuais.

Lugares, roupas e objetos só ganham plenamente sentido a partir das relações sociais que se travam no cotidiano, o que pressupõe levar em conta o enquadramento social (político e histórico) do comportamento humano e de seus valores. A escola representa apenas uma dimensão da multifacetada realidade social, local no qual se exerce um dos ofícios impossíveis na apreciação de Freud: ensinar.

Para a memória a escola é vida, caminho intimamente possuído que a história transporta numa tentativa de reconstrução sempre problemática, sempre incompleta. Nesse sentido, a história da educação começa onde a memória da escola termina. Mediada pelas relações sociais que a constitui e pelas interpretações que daí emergem, as memórias são narrativas produtoras de significados que promovem a fusão interior da intenção com as palavras. O contexto interno das memórias, assim como gêneros narrativos, existe como padrões nos quais experimentamos e explicamos toda espécie de ocorrências. Esse trabalho interno se articula com a sua transmissão dentro de um contexto. Quando o contexto muda, as memórias tendem a perder-se ou a constituir-se como história. A história da educação, ancorada sobre a separação de um passado que é seu objeto e um presente que é o lugar da sua prática, não cessa, como nos adverte Certeau (1982, p.46), de reconhecer o presente no seu objeto e o passado nas suas práticas.

Relações entre a memória e a história da educação e da escola

Não há um consenso entre os historiadores sobre a distinção conceitual entre memória e história. Os argumentos que apresentam, nem sempre cla-

ros e/ou convincentes, variam a partir de critérios de cientificidade, continuidade espaço-temporal e da dinâmica da memória e da história. Prefiro compreender a diferença entre ambas como tensão que ora as aproxima ora as distancia, como território em que as fronteiras ora se diluem ora se apresentam com nitidez. Talvez seja adequado admitir que, quando nos referimos à memória e à história, estamos procedendo a duas leituras simultâneas da temporalidade: uma que define o tempo como tempo presente e, portanto, saturado de passado e futuro, e outra que marca a insistência do passado no tempo e, assim, se encarrega do seu exame *a posteriori*.

Considerar as memórias como fonte para a produção do conhecimento é, de saída, subordiná-las à história. Nesse caso, elas só servem quando servem à história. Aliás, como lembra Pierre Nora (1993, p.28), a memória só pode, através dos tempos, legitimar-se pela História ou pela Literatura. As fronteiras dessas disciplinas tendem hoje a se confundir, colocando em discussão os limites entre história e ficção e priorizando uma história que coloca a memória no seu centro de gravidade. As "verdades" que escapam à pesquisa histórica podem reaparecer nos trabalhos ficcionais, já que seus autores não são apenas testemunhas da escola de sua infância ou da idade adulta, mas intérpretes refinados dos processos escolares.

A subordinação da memória à história coloca problemas, e o mais curioso deles é a sutil desconfiança que se faz acompanhar pela desvalorização epistemológica da memória. Não se pode negar que o historiador opera um deslocamento das narrativas dos seus contextos originais a partir das interpretações mais ou menos conscientes que forja do passado na reestruturação do seu material de pesquisa, em razão da expressão e defesa de determinado ponto de vista. Nesse sentido, a história não deixa de ser exercida como uma forma de controle da memória, transformada em narrativa estável e formal, colocada em perspectiva pelo historiador a partir dos seus aportes teóricos e do confronto com outras fontes, o que lhe permite estabelecer conexões que, por sua natureza, são arbitrárias e conceituais. Nesses procedimentos, o historiador coloca os narradores sob suspeição, apesar do investimento que realiza para registrar sua experiência e sua voz, até então ausentes dos documentos escritos.

Uma outra face do uso da memória pela história é quando esta recorre à primeira para legitimar-se, revisitando tradições e a galeria de heróis, apagando-os ou ressuscitando-os ao sabor das conjunturas e dos interesses particulares, na ocasião das celebrações, das quais a mais recente, dos "quinhen-

tos anos do Brasil", é sugestiva e na qual a luta pela memória voltou a ser dramatizada. De um lado, os discursos oficiais, as publicações alusivas ao descobrimento, os simpósios acadêmicos, os trabalhos escolares, os documentos nos sites da Internet, os programas televisivos, os artigos nos periódicos e os enormes relógios com contagem regressiva do tempo instalados em pontos estratégicos das grandes capitais brasileiras. De outro, a representação da polícia baiana aos pataxós e a destruição do seu monumento considerado fúnebre pelas autoridades locais ou a solicitação da Igreja Católica para que se retirasse o quadro de Nossa Senhora dos Navegantes e o crucifixo do carro alegórico de uma escola de samba no desfile de carnaval carioca (Naves, 2000).

Há também um outro sentido a ser construído quando enfatizamos a memória não apenas como produção de conhecimento, mas também como fonte para a ressignificação da educação e da cidadania. Essa educação, pela memória, se corporifica no trabalho de dar sentido. Que utilidade tem qualquer registro se é incompreensível para o seu portador? Sem articulação, já o dissemos, não há memória, só há aglomerado de episódios, imagens, sensações, documentos. O aglomerado não tem sentido e não ajuda o indivíduo a construir significados.

Nossos documentos escolares têm sido inúmeras vezes vistos como um amontoado desconexo do qual precisamos nos desvencilhar, e o fazemos arbitrariamente, justificados pela falta de espaço e o acúmulo de papel. No fundo, o que falta, inúmeras vezes, é a consciência do valor histórico dos documentos produzidos institucionalmente, é a permissão ao direito à memória, que acompanha o direito à cidade e à cidadania.

Em minha experiência, as memórias como fonte de pesquisa histórica em educação constituem a ponta de um *iceberg* que gradativamente vai sendo desnudando. Quando seguimos as pegadas do que se disse sobre a escola, estamos trabalhando com memórias agarradas a um contexto de infância que se remete a uma doxa urbana mutável, recortada pelas lembranças envolvidas na escrita, na escuta, no momento e nos costumes. As memórias dos alunos e professores, dos poetas e dos cronistas da cidade se compõem de maneira anamórfica, isto é, formas sempre em mudança, o que chamaríamos de "realidade" da escola e os sentimentos e as opiniões que sobre ela se forjaram. É nessa imbricação que chegam até nós múltiplas percepções do espaço escolar, percepções que se reenviam incessantemente umas às outras e que enlaçam também imagens do espaço urbano, constituindo um estoque de informações criticamente trabalháveis.

As autobiografias, as memórias e diários têm constituído documentos singulares e decisivos para a reconstituição de aspectos dos processos educativos de outras épocas históricas, com ricos testemunhos sobre os modos de educação familiar, escolar e ambiental de determinadas gerações ou certos grupos sociais, aspectos concretos de vivências do trabalho e cultura escolar (uso dos espaços e tempos escolares, percepção que os professores têm de si mesmos como grupo profissional, processos de aquisição de leitura e escrita, seus usos e efeitos, a formação de comunidades de leitores etc.) (Frago, 2000; Souza, 2000).

Mas, se temos dado ênfase sobretudo aos testemunhos orais e às autobiografias - sempre tão interessantes -, temos deixado de lado, muitas vezes, os arquivos das escolas, tanto na pesquisa quanto no ensino. É inegável que a dispersão e a destruição dos acervos escolares ainda são recorrentes, mas é a nossa própria utilização dos registros que as escolas guardam, mesmo que lacunares, que vai, ao mesmo tempo, ajudando a forjar e a espalhar a consciência da sua importância junto às instituições que os portam. Por que não utilizá-los nas atividades curriculares aí desenvolvidas? Quando as escolas começam a organizar a sua memória em torno de pequenos museus escolares, ou exposições, os arquivos costumam emprestar seus documentos e apenas nessas ocasiões eles são solicitados, mas por que não trabalhar os dossiês dos estudantes, os álbuns fotográficos, os jornais ali produzidos como material para provocar a aprendizagem de disciplinas como História, Geografia?

O uso pedagógico dos arquivos escolares, assim como ocorre com as bibliotecas, pode ser, como assinala Marcus Venício Toledo Ribeiro (1992), muito valioso. Acrescento que as histórias de vida dos profissionais da escola fundamental e média, elaboradas por eles mesmos, podem levantar informações e problemas interessantes para conhecimento da própria instituição e dos campos disciplinares nos quais atuam, constituindo uma espécie de etnografia dos saberes escolares. Há quem sugira, inclusive, que as escolas constituam arquivos de opinião, interrogando os que vivem o cotidiano escolar e que formam, segundo Robert Lemaire (apud Pais, 1988, p.306), a "memória dos sobreviventes".

Importante também é o uso pedagógico das trajetórias escolares e das memórias docentes que permitem a passagem da memória pessoal à história da sociedade e da educação, trânsito esse tão frutífero para a compreensão de si mesmo e do mundo, já que jogamos luz, por meio desses instrumentos, no processo de *tornar-se pessoa*, sítio de vivências, de educadores que trazemos internalizados e cuja influência sobre nós, às vezes, não enfrentamos.

Pelas trajetórias escolares podemos criar condições para a crítica da própria escola, quando os estudantes, a partir desse lugar, produzem não apenas um discurso sobre determinados procedimentos pedagógicos colocados em questão, mas *falas em ação*, depoimentos apaixonados pela diferença que os constitui em relação ao discurso escolar que não os reconhece, assim como não reconhece o saber que eles produzem (Moreira, 1989). As memórias de formação buscam apreender na constituição do sujeito que as formula as precariedades e singularidades que deslocam as explicações normalizadoras sobre a formação docente, abrindo espaço à expressão de experiências determinadas, respostas possíveis a problemas concretos, configurações saturadas de tensão que dialogam com as políticas, as teorias e as práticas de constituição dos professores, e que, ao responder à necessidade de preservar o singular, provocam o reencontro dos indivíduos com a história coletiva que conformou suas possibilidades de pensar, sentir, querer e agir (Nunes, 1987; Magnani, 1993; Linhares & Nunes, 2000; Frago, 2000).

As trajetórias escolares e as memórias de formação são lugares privilegiados de construção do entendimento. São experiências intensas de exposição e autoconhecimento, de descoberta dos laços entre a memória pessoal e social. Como adverte Eliane Yunes (s. d., p.2):

As bagagens de memória pessoal e social, rastreadas, se multiplicam na partilha, apuram detalhes na narração, ganham foco caleidoscópico na associação e nem assim esgotam o acervo com que o sujeito lida, pois museus, bibliotecas, cinematecas, prédios, academias, universidades, cidades, imagens e normas, muitas vezes são formas de memórias institucionalizadas, cuja rememoração está sob controle social rígido. Estas memórias se tornam muitas vezes sagradas e alienam-se do cotidiano dos sujeitos, embora mantenham seu valor intrínseco.

A narração das memórias e a escrita da história não podem ser monopólio da Universidade, mas instrumentos das mais diferentes comunidades interpretativas para a produção de um discurso genuinamente libertador, que toma corpo ao incentivar que o sujeito se reconheça e, dessa forma, se torne capaz de envolver-se com o mundo, responsabilizando-se, na medida das suas circunstâncias, dos seus limites e possibilidades, pelas trocas culturais, antropológicas, históricas e pedagógicas. A educação pela memória conduz o sujeito simultaneamente para dentro de si mesmo e para fora de si num processo contínuo de solidariedade, no qual a diferença do outro, quando percebida, é afirmada, e não desqualificada.

Os recentes fatos que vivemos continuam mostrando que boa parte do nosso sofrimento é forjada pela ignorância e pelo preconceito, que habitam não apenas os outros, do outro lado do mundo, mas estão presentes nas nossas próprias casas, escolas e ambientes de trabalho. As lições da história e das memórias nos convidam a escutar o tempo das incertezas, buscando a produção de um poder cujo objetivo não seja a redução do outro às nossas idiossincrasias e estereótipos, nem sua submissão às nossas decisões sobre o que é valioso para nós mesmos. Num mundo em que se reeditam fundamentalismos e cruzadas, em que se jogam bombas e alimentos, predomina a surdez. Como lembra Yunes (1987, p.6): "Há surdos que não ouvem e surdos que não querem ouvir. Ambos carecem de educação. Solidária".

Referências bibliográficas

- ALVES, C. *Acervos bibliográficos para a história da educação*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2001.
- ARIES, P. *Sobre a história da morte no Ocidente desde a Idade Média*. Lisboa: Teorema, 1998.
- BOSI, E. *Memória e sociedade - Lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- BRAGA, E. dos S. O trabalho com a literatura: memórias e histórias. *Cadernos Cedex (Campinas)*, ano XX, n.50, p.84-102, 2000.
- CERTEAU, M. de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- DODEBEI, V. L. D. Espaços mítico e imagético da memória social. In: COSTA, I. T. M., GONDAR, J. (Org.) *Memória e espaço*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.
- FENTRESS, J., WICHAM, C. *Memória social*. Novas perspectivas sobre o passado. Lisboa: Teorema, 1992.
- FRAGO, A. V. Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *Teias (Rio de Janeiro)*, n.1, p.82-97, junho 2000.
- GONDAR, J. Lembrar e esquecer: desejo de memória. In: COSTA, I. T. M., GONDAR, J. (Org.) *Memória e espaço*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.
- GRAÇA, T. C. C. da. *Pés-de-anjo e letreiros de neon - ginasianos na Aracaju dos anos dourados*. Aracaju, 1998. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Sergipe.
- LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- LINHARES, C. E, NUNES, C. *Trajetórias de Magistério: memórias e lutas pela reinvenção da Escola Pública*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- MACIEL, A. Nomadização dos espaços urbanos. In: COSTA, I. T. M., GONDAR, J. (Org.) *Memória e espaço*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.
- MAGNANI, M. do R. M. *Em sobressaltos - Formação de professora*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

- MOREIRA, V. *Sardade se escreve com r de Craudionor* - Dossiê de um escolar. Petrópolis: Vozes, 1989.
- MOTTA, D. das G. *As mulheres professoras na política educacional no Maranhão*. Niterói, 2000. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.
- NEVES, M. de S. A educação pela memória. *Teias (Rio de Janeiro)*, n.1, p.9-17, junho 2000.
- NORA, P. (Org.) *Ensaio de ego-história*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- _____. Entre memória e história. A problemática dos lugares. *Prog. História (São Paulo)*, n.10, p.7-29. 1993.
- NOVAES, A. (Org.) *Tempo e história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- NUNES, C. A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador. *Cadernos de Pesquisa (São Paulo)*, n.61, p.72-80, maio 1987.
- PAIS, J. M. Fontes documentais na análise da vida cotidiana. In: LEAL, M. J. da S., PEREIRA, M. H. *Arquivo e historiografia* - Colóquio sobre as fontes de história contemporânea portuguesa. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1988.
- PEIXOTO, A. C. *Museu da Escola de Minas Gerais: um projeto a serviço de pesquisadores e docentes*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 1998.
- RIBEIRO, M. V T. Os arquivos das escolas. In: NUNES, C. *Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira*. Brasília: Inep, 1992.
- SANTANA, M. A. Memória, cidade e cidadania. In: COSTA, I. T M., GONDAR, J. (Org.) *Memória e espaço*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.
- SOUZA, M. C. C. C. de. *Escola e memória*. Bragança Paulista: Edusf, 2000.
- SOUZA, C. P. de et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, n.2, p.61-76, maio-jun.-jul.-ago. 1996.
- STALLYBRASS, P. *O casaco de Marx* - roupas, memória, dor. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- YUNES, E. *Memória, leitura e ficção* - Recordar é viver. Rio de Janeiro: s. n.: s. d. (Mimeogr.).
- _____. *Construção do sujeito: singularidade e solidariedade*. Rio de Janeiro: s. n., 1997. (Mimeogr.).
- WAGNER, W. História, memória e senso comum representações sociais e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.) *Representações sociais* - Teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

9

O treinamento e a formação dos educadores¹

Zoé Redhead

"Todos os crimes, todos os ódios, todas as guerras são fruto da infelicidade" - escreveu meu pai, A. S. Neill, o fundador da Summerhill School.

Neill foi um pioneiro da educação democrática e é bem provável que tenha sido o primeiro a distinguir, verdadeiramente, as crianças livres das controladas durante a infância.

No mundo de hoje, a educação vem se aferrando cada vez mais a testes, provas e qualificações. Aparentemente, a tendência moderna é acreditar que a avaliação e as qualificações definem a educação, muito embora, na realidade, elas não façam senão aprisionar as pessoas, classificando e controlando sua vida.

Pensamos que o nosso mundo é civilizado, que mais conhecimento e mais educação só podem melhorar as coisas para nós. Mas será que é verdade? O mundo está repleto de indignação e ódio, de repressão e infelicidade. Não terá chegado a hora de procurar algumas respostas na psicologia? Não terá chegado a hora de aceitar que a culpa é da educação escolar a que nossos filhos são submetidos na fase mais sensível da vida?

1 Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo.

Se fôssemos capazes de pensar mais no bem-estar emocional de nossos filhos e menos em seu desempenho, teríamos menos problemas e viveríamos numa sociedade mais sensata e tolerante.

Não se concede às crianças a possibilidade de escolher o que estudar, o professor que lhes dará aula, quando aprender. Suas opiniões e idéias não são respeitadas e gozam de pouca liberdade para se desenvolver. Raramente se lhes permite *aprender*; em vez disso, sempre há um adulto designado para lhes *ensinar*. O conhecimento pode proporcionar liberdade a uma pessoa, mas a instrução compulsória destrói o prazer de aprender, tão natural na criança, e asfixia a sua criatividade.

Se a sociedade tratasse qualquer outro grupo de pessoas do modo como trata as crianças, haveria passeatas nas ruas. Se qualquer outro grupo de adultos fosse obrigado a se curvar ante a vontade dos mais velhos, unicamente porque são mais velhos, tal como ocorre com as crianças, isso seria considerado uma violação dos Direitos Humanos.

Para a maioria das crianças do mundo, no entanto, não é outra a expectativa normal diante dos pais, das escolas e da sociedade em que vivemos.

Muitos educadores e muitas famílias, descontentes com esse ambiente restritivo, buscam respostas alternativas ao ensino convencional.

Uma dessas respostas é a educação democrática e "livre". Há muitos modelos de escolas democráticas em todo o mundo, de Israel ao Japão, da Nova Zelândia aos Estados Unidos. A mais antiga e famosa é a Summerhill School, situada na costa oriental da Inglaterra. Essa escola foi fundada em 1921, época em que os direitos individuais eram menos respeitados nos dias de hoje. Naquela época as crianças costumavam ser surradas na maior parte dos lares, e a disciplina era a palavra-chave na educação.

Faz oitenta anos que essa escola, mediante sua democracia e liberdade, luta para dar às crianças poder sobre sua própria vida, com o intuito de proporcionar-lhes uma infância mais feliz.

Antes de examinarmos mais detidamente a Summerhill, peço-lhes que fechem os olhos e procurem lembrar, durante alguns minutos, o tempo em que estavam na escola. Sejam sinceros com seus sentimentos. Não pensem no que a escola fez por vocês, mas voltem a ser crianças e recordem o que sentiam na escola, como era estar lá... Lembrem o que era ir para a escola todo dia. O que era estar na sala de aula.

Vocês gostavam dos professores? Tinham medo deles? Podiam escolher as matérias de que mais gostavam?

Agora, ainda com os olhos fechados, imaginem um outro tipo de escola...

Imaginem um velho casarão de tijolos, todo cercado de relva e de árvores. Ele não tem nada de severo ou elegante. É um lugar em que as crianças se sentem bem.

Imagine que você é um membro do grupo, igual a todos os outros. Pode escolher o que fazer e quando fazê-lo.

Imagine uma escola em que você pode discutir o seu caso com o conjunto da comunidade quando quer reparação porque se sente injustiçado... Você tem voz, e ela é ouvida e respeitada...

Pode passar o dia inteiro subindo nas árvores, se quiser. Ou ficar trabalhando na sala de arte. Ou nos computadores... Ou praticando *skate*. Ou pode simplesmente passar o dia inteiro no balanço, sem pensar em nada especial.

Nessa escola, os professores são tratados como iguais e se vestem com simplicidade, exatamente como você. São chamados pelo prenome e respondem perante toda a comunidade, exatamente como você.

Você acaba de ver a Summerhill. Agora pode abrir os olhos!

A filosofia da Summerhill parece simples. Tratamos as crianças com respeito e aceitação, dando-lhes igualdade e confiança na tomada de decisão, permitindo-lhes fazer escolhas em sua própria vida. Mas, na realidade, o processo é bem complicado e difícil de explicar em pouco tempo.

Naturalmente, se as crianças das escolas ou situações familiares convencionais passarem subitamente a se autogovernar, sem nenhum preparo anterior, elas acharão isso difícil e certamente criarão muitas dificuldades. É preciso aprender a efetivamente tomar decisões, e, como tudo o mais, isso não é coisa que se aprende espontaneamente, sem alguma experiência.

Na Summerhill, os alunos novos se integram a uma unidade de trabalho de autogoverno madura, com uma bagagem de muitos anos de experiência. Como parte da unidade, aprendem a democracia, conhecem seus direitos e os das outras pessoas. Mas, acima de tudo, aprendem a ser responsáveis por si e pelos demais.

Nas escolas convencionais, a maioria das crianças nunca tem chance de assumir seriamente a responsabilidade. Vivemos em uma sociedade que pensa as crianças como vítimas indefesas, que precisam ser protegidas de sua própria incompetência. Desde muito cedo, elas se acostumam a fazer o que mandam. E também acabam acreditando que são indefesas e dependem do cuidado dos adultos.

Na Summerhill, sabemos que as crianças não são vítimas indefesas; são assombrosamente sensatas e competentes. Para que isso se desenvolva, é

preciso que elas assumam o controle de muitos aspectos de sua vida, mas nem por isso devem deixar de desfrutar a infância.

A Summerhill é uma comunidade autogovernada e democrática, na qual adultos e crianças gozam de igualdade de direitos.

Na Summerhill, os temas acadêmicos não são as únicas coisas importantes que as crianças aprendem, embora a maioria delas - por escolha própria - se submeta aos exames ingleses convencionais. O nosso índice de aprovação é superior à média nacional. Obviamente, esses exames são importantes para quem deseja se qualificar ou cursar a Universidade, mas reconhecemos que o desenvolvimento social e o bem-estar emocional vêm em primeiro lugar.

Antes de qualquer outra coisa, todos na vida devem ser capazes de funcionar como seres humanos equilibrados. Aquilo que você é tem mais importância do que aquilo que você sabe.

De que vale ser uma pessoa altamente qualificada, mas incapaz de se relacionar com os semelhantes?

Neste ano letivo, pela primeira vez, a Summerhill tem noventa alunos. Trata-se de um colégio pago, que não conta com o apoio de nenhuma dotação governamental.

A filosofia da Summerhill diz que todo mundo é livre para fazer o que quiser; contanto que não tolha a liberdade de outra pessoa.

Na comunidade, nós nos autogovernamos por meio de reuniões semanais. Tudo quanto afeta a nossa vida cotidiana é decidido nessas reuniões. Cada membro da comunidade tem um voto igual, independentemente da idade: lá os adultos devem observar as leis tanto quanto os alunos. Não recorremos a incentivos ou recompensas para alterar o mau comportamento. Isso é uma coisa que cada qual tem de aprender por si.

A maioria das pessoas sabe quando está se comportando de maneira inaceitável, porém muitas têm dificuldade para enfrentar isso. Uma comunidade como a Summerhill leva cada um a encarar os seus próprios defeitos e a tomar providências para corrigi-los.

No que diz respeito à liberdade pessoal, nós, na qualidade de adultos, temos de aceitar que as crianças às vezes tomam decisões das quais discordamos. Cada pessoa - criança ou adulto - tem de decidir o que lhe interessa na vida e que rumo tomar.

Nem todos seremos neurocirurgiões ou cientistas espaciais, e alguns, cujos interesses são mais elementares, precisam ter o direito de seguir o caminho escolhido, por tolo ou frívolo que seja.

Atualmente, grandes empresas exigem dos empregados muito mais do que a mera qualificação, cobram individualidade, capacidade de trabalhar em equipe, independência, responsabilidade, criatividade e muitas outras qualidades que a educação convencional não ajuda a desenvolver. A Summerhill e as escolas do gênero oferecem essas coisas a todos os alunos mediante a liberdade e a democracia - mesmo àqueles que nunca vão às aulas.

Hoje, com novas guerras, ódios e conflitos no mundo, podemos ver, mais do que nunca, que o bem-estar emocional e a felicidade são essenciais a toda e qualquer pessoa.

Um indivíduo feliz nunca há de ser uma ameaça à vida dos outros. As tragédias das últimas semanas mostraram que a educação das crianças tem adquirido uma importância cada vez maior. Não a educação tal como vem sendo praticada, com medo e restrições, mas aquela que ocorre num ambiente mais aberto e livre, no qual a agressividade é vivida de forma natural com a prática de esporte, e a responsabilidade e a preocupação com o grupo tornam-se elementos imprescindíveis de convivência.

Muitos problemas do mundo derivam do ódio e do fervor religioso, coisas inexistentes nos adultos auto-regulados e felizes que aprenderam a compartilhar a responsabilidade e a liberdade na infância.

Nós todos devemos dar passos de gigante rumo à criação de um ambiente mais feliz e mais aberto para os nossos filhos, a fim de diminuir a repressão e a rebelião - não no caso dos militantes e dos revolucionários, como se pode supor, mas entre os jovens, que são os herdeiros do mundo de amanhã. Vamos iniciar essa caminhada por onde começam todas as boas histórias, e empenhar-nos em criar crianças mais felizes e equilibradas, a fim de proteger o futuro contra o ódio e a violência.

Novembro de 2001.

10

A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão

Sadao Omote

A professora Gilbertaj annuzzi manifestou, na sua comunicação apresentada no Seminário Temático, durante o V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, a sua inquietação pelo fato de os docentes e pesquisadores da área de educação especial estarem se reunindo com os seus próprios pares, à parte dos professores da rede regular de ensino. Jannuzzi (1999, p.132) concluiu, naquela oportunidade, que tal reunião colocava "a *inclusão* ainda como um futuro a ser empreendido, como uma perspectiva".

Decorridos mais dois anos de intensos debates sobre a questão da inclusão, voltamos a nos reunir neste Seminário Temático, que traz o título "A formação do professor de educação especial na perspectiva inclusiva". Neste mesmo momento, estão ocorrendo outros nove seminários, dos quais sete tratam de algum aspecto relativo à formação de professores. Portanto, é pouco provável que possamos compartilhar algumas das preocupações atuais dos profissionais da área de educação especial, trazidas neste seminário, com docentes e pesquisadores da área de educação em geral.

Continuamos, assim, segregados para tratar da formação daqueles que presumidamente devem, em conjunto, promover o ensino inclusivo. O título

deste seminário e a sua inserção no conjunto de vinte seminários temáticos também podem sugerir algumas digressões eventualmente esclarecedoras.

Do conjunto de vinte seminários, somente um se refere à inclusão, justamente aquele que trata da formação do professor de educação especial. Essa composição parece reafirmar a associação que comumente se faz entre a inclusão e o ensino de crianças e jovens com deficiências, convenientemente referidos como crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Na realidade, o conceito de educação inclusiva abrange crianças deficientes e superdotadas, bem como aquelas pertencentes a grupos marginalizados ou em situação de desvantagem, tais como as crianças de rua, as que trabalham, as que pertencem a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais etc. Em última instância, trata-se da educação de qualidade para todas as crianças e jovens.

Assim, o tema deste seminário, no contexto dos temas tratados nos demais dezenove seminários, sugere que é o professor de educação especial que precisa ser formado na perspectiva da inclusão. Na discussão sobre a formação dos demais educadores, incluindo os professores de ensino comum, são tratadas questões de outra natureza, como a LDB, metodologias alternativas, interdisciplinaridade, gestão escolar e municipalização, avaliação e qualidade etc. Naturalmente, toda essa temática pode ser analisada e debatida na perspectiva da inclusão, mas possivelmente (ou certamente?) não o será.

O título deste seminário deixa também evidente que há necessidade de continuar a formação de professores de educação especial. Essa discussão, que alguns anos atrás motivou apreensão e intranquilidade, parece estar já superada. A Resolução CNE n.2, de 11.9.2001, estabelece, no artigo 18, § 1º, o perfil de "professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais", e, no § 2º, o de "professores especializados em educação especial". Cabe, portanto, a discussão sobre a formação desses professores, uma das tarefas da Universidade.

A inclusão é, acima de tudo, um princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independentemente das posses, da opção religiosa, política ou ideológica, dos atributos anatomofisiológicos ou somatopsicológicos, dos comportamentos, das condições psicossociais, socioeconômicas ou etnoculturais e da afiliação grupai. Trata-se de um imperativo moral inalienável nas sociedades atuais. Temos insistido na necessidade de assumir como meta a construção de uma sociedade inclusiva. A escola inclusiva é apenas parte desse empreendimento maior. Portanto, fica posta a primeira questão: todos os profissionais e cidadãos necessitam ser formados na perspectiva da inclusão e não apenas os educado-

res. Não se pode admitir que a inclusão seja preocupação apenas dos estudiosos e profissionais da área de educação especial. A inclusão precisa necessariamente ser um dos eixos norteadores de qualquer discussão sobre as atividades humanas de qualquer natureza. Esse pode ser um dos temas a serem discutidos neste seminário e talvez no GT de educação especial.

A inclusão escolar tem especial importância nesse grande projeto de construção da sociedade inclusiva por duas razões. Em primeiro lugar, a educação é possivelmente o meio mais seguro para prover a todas as pessoas, inclusive aquelas que tradicionalmente vêm sofrendo a exclusão social, o patrimônio mais precioso da humanidade, os bens intelectuais e culturais, essenciais para o exercício pleno da cidadania e para a superação do fosso das desigualdades. Em segundo, é por meio da educação que se pode assegurar a formação de novas gerações de cidadãos, com uma nova mentalidade e atitudes genuinamente inclusivas. Portanto, talvez se justifique a realização desta reunião, ainda que a inclusão seja discutida de modo um tanto segregado.

Embora o tema deste seminário se refira especificamente à formação do professor de educação especial, há necessidade de discutirmos também a formação dos professores de ensino comum na perspectiva inclusiva, uma vez que eles têm importante papel a desempenhar na construção da educação inclusiva; cabe a eles uma parcela expressiva de responsabilidade nesse empreendimento.

Na verdade, em qualquer tentativa de distinção entre a formação dos professores de ensino comum e a dos de ensino especial, precisamos estar especialmente atentos para uma possível herança do sistema dual que marcou fortemente a educação brasileira, especialmente a partir da década de 1970, quando, na rede pública de ensino, o atendimento educacional ao deficiente se expandiu, como ocorreu notadamente no Estado de São Paulo. Vale a pena lembrarmos sempre que a educação inclusiva é, antes de mais nada, ensino de qualidade para todos os educandos, cabendo à escola a tarefa de desenvolver procedimentos de ensino e adaptações no currículo, quando necessárias, para fazer face a toda a gama de diversidade de peculiaridades e necessidades do seu alunato.

Esse sistema dual já foi objeto de extensos debates, na década de 1980, nos Estados Unidos. De uma maneira geral, as críticas apontaram a necessidade de o ensino especial e o ensino comum compartilharem melhor a responsabilidade pela educação de alunos deficientes. Em 1986, Madeleine Will, secretária assistente de Serviços de Educação Especial e Reabilitação, encaminhou documento intitulado *Educating students with learning problems: A shared*

responsibility ao secretário da Educação, chamando atenção para os problemas enfrentados pela educação especial (Carnine & Kameenui, 1990). Esse chamamento passou a ser conhecido por General Education Initiative (GEI) ou Regular Education Initiative (REI). Outras manifestações foram mais radicais, defendendo a fusão entre o ensino comum e o ensino especial (Steinback & Steinback, 1984).

Na V Jornada Pedagógica da UNESP de Marília, realizada em novembro de 1994, defendíamos a idéia de que

o ensino especial precisa ser utilizado como um recurso adicional com que o ensino comum pode contar na sua tarefa de atender a necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive as dos chamados alunos deficientes. Assim, os alunos devem usar os recursos, seja de ensino comum seja de ensino especial, independentemente da categoria à qual pertencem ou podem ser encaixados. Esse acesso precisa depender unicamente das necessidades especiais de qualquer aluno. Significa que os recursos de Educação Especial estão à disposição também dos alunos e professores de ensino comum. Significa que precisa haver trânsito livre entre o ensino comum e o ensino especial, com reagrupamentos constantes de alunos conforme atividades e dificuldades específicas. Significa, acima de tudo, que precisa haver um planejamento conjunto entre o ensino comum e o ensino especial ou, mais especificamente, um planejamento único da escola, realizado pelo conjunto de professores de ensino comum e de ensino especial e destinado ao conjunto dos alunos da escola. (Omote, 1995a, p.50-1)

Para que tal sistema de ensino possa funcionar eficientemente, conforme apontamos naquela oportunidade, os professores do ensino comum precisam "receber, na sua formação, alguns conhecimentos básicos sobre alunos com necessidades especiais e recursos especiais, bem como alguma experiência pedagógica com tais alunos" (ibidem, p.51). Essa idéia parece ser amplamente compartilhada hoje (Bueno, 1999; Ferreira, 1999; Mendes, 1999). A Resolução CNE *n.l.*, de 11.9.2001, no artigo 18, § 1º, expressa que, para serem considerados capacitados para atuar em classes comuns com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, os professores precisam comprovar que na sua formação foram incluídos conteúdos de educação especial, que os capacitem a: 1) perceber as necessidades educacionais especiais de determinados alunos e valorizar a educação inclusiva; 2) adequar a ação pedagógica às necessidades especiais de aprendizagem; 3) avaliar continuamente o processo educativo de alunos com necessidades especiais; e 4) atuar em equipe, inclusive com os professores de educação especial.

Assim, pode-se apontar que, na realidade, os professores de ensino comum necessitam de uma sólida formação como um bom professor e de conhecimento e experiência sobre algumas questões relevantes sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e os recursos que podem ser utilizados na sua aprendizagem escolar. A questão central, na formação de professores de ensino comum capacitados para atender alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes comuns, é então decidir que conhecimento e que experiência devem ser proporcionados a esses professores. Esse pode ser um outro tema a ser discutido neste seminário e no GT de educação especial.

A formação do professor de educação especial

Parece estar também resolvida a questão da formação de professores de educação especial, com um perfil e papel distintos dos de professores do ensino comum. A Resolução CNE *n.l.*, de 11.9.2001, no artigo 18, § 2º, estabelece que

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A formação de professores de educação especial deve realizar-se, ainda segundo aquela Resolução, § 3º do artigo 18, em licenciatura específica em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente junto com a licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental (possivelmente para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental). Para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a formação de professores deve ocorrer sob a forma de complementação de estudos ou de pós-graduação, posteriormente à licenciatura em diferentes áreas de conhecimento.

A Resolução coloca a opção de licenciatura em educação especial (envolvendo todas as áreas de comprometimentos) ou em uma de suas áreas. En-

tretanto, parece persistir a forte tendência historicamente estabelecida de organizar a formação docente e, conseqüentemente, a sua atuação, por área de comprometimento. Assim, Bueno (1999, p. 153) ponderou que a construção de uma educação inclusiva requer dois tipos de formação profissional, o dos professores do ensino comum e o "dos professores *especializados nas diferentes deficiências*" (grifo nosso). Ferreira (1999) propôs que fosse abandonada a idéia da necessidade de formação de professor especialista em cego, ou surdo ou deficiente mental ou outra categoria de deficiência. Segundo essa autora, o projeto de formação inicial de professores é o de formação de docente preparado para a educação de alunos sob o paradigma da diversidade. Concluiu, entretanto, que, como busca de desenvolvimento profissional, na formação continuada, esse docente "pode vir a se tornar um *especialista em cego, surdo ou outra categoria* que origine necessidades especiais" (Ferreira, 1999, p.140- grifo nosso).

No Seminário Temático sobre "Formação do professor de educação especial", durante o IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, realizado em maio de 1996, propusemos, como um dos temas para discussão, uma análise crítica da especialização de professores de educação especial por área de comprometimento. A tradição e a legislação determinavam a formação e a atuação de professores especializados por área de deficiência. Essa orientação é fundada na concepção construída ao longo de toda a história de atendimento ao deficiente, de que cada deficiência constitui uma categoria específica, distinta da de pessoas não deficientes e das de outras deficiências. Nessa concepção, cada categoria de deficientes tende a ser vista como se apresentasse necessidades peculiares e próprias de seus integrantes, com recursos humanos, materiais e metodológicos específicos e de uso exclusivo.

Essa tradição está presente não só na formação e atuação de professores de educação especial, mas também nos estudos científicos das deficiências e na organização de conhecimentos da área de educação especial. Essa orientação centrada nas deficiências específicas pode facilitar a organização de currículos e de serviços, como também contribuir para a construção de deficiências secundárias¹ dos membros de categorias específicas de deficiência. Por-

1 Utilizamos aqui um conceito de deficiência secundária muito próximo daquele apresentado por Amaral (1995). Segundo essa autora, a "deficiência secundária é aquela não inerente necessariamente à diferença em si, mas ligada à leitura social que dela é feita". Assim, incluem-se "as significações afetivas, emocionais, intelectuais e sociais que o grupo atribui a dada diferença" (p.68).

tanto, é conveniente determo-nos um pouco na análise de algumas das implicações de uma abordagem centrada em deficiências específicas.

A criação de categorias (de pessoas, comportamentos e sentimentos, doenças, animais e plantas, objetos, eventos etc), a nomeação de cada categoria, a identificação e descrição de propriedades e características de membros de cada categoria e o desenvolvimento de padrões específicos (eventualmente ritualizados sob a forma de profissionalização) de reação diante dos integrantes de cada uma dessas categorias fazem parte do nosso processo natural de lidar com a realidade. São procedimentos cognitivos e comportamentais necessários e úteis para a compreensão e a manipulação dessa realidade. Portanto, não há nenhum problema na utilização de categorias e rótulos. O seu uso é que precisa ser cuidadoso e criterioso.

O sistema de categorias, para que seja eficiente, acaba por determinar, na validação pelo seu uso, a exacerbação e acentuação perceptiva de determinadas semelhanças entre os membros de uma mesma categoria e das diferenças entre os membros de uma categoria e os de outras categorias. Ao mesmo tempo, determina a minimização das diferenças entre os membros de uma mesma categoria e das semelhanças entre os membros de uma categoria e os de outras categorias. Assim, cria-se a ilusão de homogeneidade intracategorial e heterogeneidade intercategorial. Criam-se imagens prototípicas de pessoas colocadas em cada categoria específica. Criam-se estereótipos a respeito dessas pessoas, verdadeiras caricaturas sociais que destacam como qualidades centrais algumas poucas características, não necessariamente reais ou portadas por todas elas. Esses estereótipos passam a habitar a comunicação entre as pessoas, como códigos amplamente intersubjetivos, criando-se a ilusão de isomorfismo e identidade entre a realidade social assim construída e a realidade natural dos atributos e comportamentos das pessoas deficientes.²

No cenário social assim constituído, os integrantes de uma categoria passam a ser vistos e tratados como alguém que essencialmente possui a qualidade que serve de critério para a constituição dessa categoria. Essa condição se torna o *status* principal (*master status*) dessas pessoas. Se a categoria for estigmatizada, o estigma se torna o *status* principal dessas pessoas, por meio do qual são conhecidas e com base no qual são tratadas. Passam a ser vistas primariamente como pessoas que possuem alguma qualidade indese-

2 Mais detalhes sobre essas questões podem ser vistos em Omote (1984, 1986/1987, 1988 e 1990/1991).

jável (deficiência mental, surdez, cegueira, dificuldades de aprendizagem etc.) e apenas secundariamente as outras condições suas são lembradas (Ainlay et al., 1986; Goffman, 1975; Omote, 1999a).

Tudo isso constitui um contexto que justifica e legitima o uso de um rótulo como se fosse uma síntese de tudo que a pessoa rotulada é e pode vir a ser. Esse contexto justifica e legitima também a padronização e indiferenciação do tratamento - informal no cotidiano e ritualizado na forma de procedimentos educativos ou terapêuticos - destinado a pessoas de uma mesma categoria específica.

O uso cuidadoso e criterioso das categorias sociais de pessoas recomenda atenção especial em dois momentos. A constituição das categorias deve basear-se em características efetivamente relevantes para o fim a que se destinam. Se, no paradigma da inclusão, não interessam mais as características globais como as diferenças sensoriais, físicas ou mentais, estas não podem ser utilizadas na definição e organização de sistemas de categorias. Se necessidades especiais que demandam tratamentos específicos e diferenciados constituem elementos importantes na provisão de serviços, então pode justificar-se a organização de sistema de categorias fundadas em necessidades especiais específicas, por exemplo, de problemas de comunicação, de inserção no mercado de trabalho, de questões familiares etc. Se, na perspectiva da inclusão, deve centrar a atenção nas capacidades, então podem justificar-se as categorias fundadas em capacidades específicas que se constituam em objetos de intervenção.

Um outro momento que requer atenção especial é no próprio uso dessas categorias. Estas são criadas para organizar a administração de conhecimentos e de serviços que dizem respeito às mais variadas condições especiais. Para tornarem-se eficientes nas suas funções, as categorias são baseadas em alguns poucos critérios, sem que isso se constitua em tentativa de homogeneização no interior de cada uma delas. Exceto nas qualidades específicas que servem de critério de definição de uma categoria, certamente os seus integrantes apresentam uma diversidade tão ampla quanto a que se verifica na população em geral. Portanto, no tratamento das pessoas que pertencem a uma mesma categoria, é necessária a avaliação criteriosa para a identificação das necessidades específicas de cada uma delas, e a prescrição de serviços, a elaboração de programas de intervenção ou as adaptações (materiais, curriculares e metodológicas) devem obedecer rigorosamente a essas necessidades individuais.

A formação de professores de educação especial ou de especialistas, por área de comprometimento, e conseqüentemente a sua atuação, também por área de comprometimento, parecem ainda estar entremeadas pela

concepção centrada em deficiências específicas. Estas podem não ser as melhores características a serem utilizadas como critérios de definição das categorias, já que entre as categorias tradicionais de deficiências parece haver mais continuidade que descontinuidade.

Parece não haver dúvida quanto à necessidade de se formarem professores especializados em educação especial. As áreas específicas de deficiências, que tradicionalmente serviram para a especialização de recursos e serviços, podem não ser os melhores critérios para a organização de um novo sistema de categorias necessário na perspectiva da inclusão. Em vez disso, as áreas específicas de necessidades especiais podem ser sistematizadas para a constituição de novos arranjos categoriais, que auxiliem na administração de conhecimentos e formação de recursos humanos em educação especial.

Apenas a título de exercício de imaginação, admitamos a hipótese da conveniência de tratar os problemas de comunicação como uma área específica de necessidades especiais. Nessas condições, poderão ser formados professores de educação especial especializados nessa área, competentes para identificar as necessidades especiais de comunicação para "definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas"; esses professores precisam também ser competentes para "trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias" para a construção de um ensino inclusivo capaz de atender alunos com tais necessidades especiais (Resolução CNE n.2, de 11.9.2001). Desse modo, recursos tradicionalmente confinados em áreas específicas de deficiências, como Libras, braile, comunicação alternativa, aumentativa e suplementar etc, passam a ser de domínio e competência do professor de educação especial, especializado em problemas de comunicação. Em busca de novos procedimentos e arranjos para assegurar a formação de professores de educação especial, na perspectiva da inclusão, esse pode ser um outro tema interessante a ser discutido neste seminário e no GT de educação especial.

A atuação do professor de ensino comum e do professor de educação especial

Embora o título deste seminário não abranja a temática da atuação docente, há necessidade de se tecer algum comentário sobre esse assunto, para

que se compreendam corretamente as questões apontadas com relação à formação de professores de ensino comum e de educação especial.

Pode-se admitir que já existe uma certa definição em relação à atuação, na perspectiva inclusiva, do professor de ensino comum e à do professor de educação especial. Em obediência aos preceitos da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n.9.394, de 20.12.1996), as crianças com necessidades educacionais especiais devem ser escolarizadas em classes comuns do ensino regular, em conjunto com seus pares não deficientes, sob a regência de professores de ensino comum, capacitadas para atuar na perspectiva da inclusão, conforme o perfil traçado na Resolução CNE n.2, de 11.9.2001. Nessa tarefa, os professores de ensino comum devem ser assessorados por professores de educação especial.

Os documentos legais enfatizam a necessidade de as crianças deficientes serem escolarizadas no contexto de ensino comum, porém admitem, em circunstâncias excepcionais, a necessidade de essa educação ocorrer em modalidades de ensino segregadas, como classes especiais ou escolas especiais. Ainda que se defendam com toda a paixão os princípios da educação inclusiva, um mínimo de senso de realidade faz-nos reconhecer a necessidade de recursos alternativos mais especializados.

Como bem apontou Gotti (1998), a construção da educação inclusiva não implica o fim do atendimento em classes especiais ou escolas especiais. É imperativo reconhecer que há alunos com necessidades educacionais especiais que não têm a possibilidade de beneficiar-se de oportunidades existentes no contexto de ensino comum. Não significa que estejam condenados a frequentar apenas as modalidades segregadas de atendimento. A necessidade da provisão de serviços educacionais em classes especiais pode ocorrer apenas em relação a determinadas atividades ou conteúdos curriculares, e eventualmente por algum período. Portanto, a indicação para classes especiais não pode ocorrer de modo categorial nem definitivo. Um aluno pode estar frequentando diferentes ambientes educacionais, no mesmo período, em razão das necessidades diferenciadas que apresenta. Na realidade, tudo isso já estava previsto nos documentos legais das décadas de 1970 e 1980, elaborados sob a influência dos princípios da integração.

As escolas especiais, que já foram alvo de muitas críticas, pelo seu caráter segregativo, representam um enorme patrimônio social construído no decorrer de toda a história de atendimento a deficientes no Brasil. Além disso, em muitos municípios, a escola especial sem fins lucrativos pode repre-

sentar "a única possibilidade de acesso ao sistema educacional", para as crianças com necessidades educacionais especiais, e de "garantia de serviços de apoio especializado nas áreas de saúde, psicologia, assistência social" (Gotti, 1998, p.367). Talvez valha a pena insistirmos mais uma vez que o caráter segregativo dessas modalidades de atendimento não é inerente a elas. É o modo como são utilizadas que pode conferir-lhes essa função segregativa ou não, conforme já reiteramos repetidas vezes (Omote, 1994, 1995b, 1999a, 1999b e 2000). Um serviço especializado, por suas características, eventualmente necessita ser segregado de outros serviços. Entretanto, um serviço *segregado* não precisa ser *segregativo*.

Há uma outra razão muito importante para a defesa da necessidade das escolas especiais. Uma parcela da clientela da educação especial não apresenta absolutamente condição nenhuma, pelo menos nas circunstâncias atuais de conhecimento e de tecnologia de que dispomos, para tirar proveito das oportunidades educacionais que o ensino comum ou ensino especial em classes especiais podem prover. São deficientes gravemente comprometidos, como aqueles referidos, na classificação talvez considerada já obsoleta, como deficientes mentais severos e profundos, cujas necessidades especiais são de outra ordem, a que serviços educacionais não podem atender. A necessidade de programas especiais de atendimento a esses deficientes é claramente assumida por Mendes (1999).

Admitir a possibilidade de inserção dessa parcela da clientela da educação especial, nos contextos de classe comum ou de classe especial, implica ou uma mudança radical nos objetivos da escolarização ou uma outra forma de violência praticada contra essas crianças. Em toda essa discussão, estamos partindo do pressuposto de que o objetivo precípua das atividades que se realizam na rede regular de ensino, com qualquer aluno, seja a escolarização formal. Outros objetivos, freqüentemente colocados, devem ocorrer como acompanhamento dessa escolarização visando à formação integral do aluno. Portanto, não faz sentido um aluno severamente comprometido, que não apresenta condição nenhuma de ser escolarizado, freqüentar a classe comum ou a classe especial, sob a alegação dos benefícios psicossociais que disso pode advir. Outras agências da comunidade devem ser mobilizadas para isso. A inserção desse deficiente em classe comum ou classe especial pode representar simplesmente uma violência contra ele, servindo apenas para pôr em evidência, seja para ele próprio seja para os demais, a enorme limitação que possui.

Todo o empenho a ser empreendido pela coletividade para assegurar a todos os cidadãos a igualdade de direitos e oportunidade irrestrita de acesso

precisa exigir contrapartida de cada beneficiário. A contrapartida mínima que se deve exigir de qualquer usuário é a capacidade de tirar proveito das oportunidades. Eximi-lo dessa responsabilidade ou distorcer os objetivos do serviço, para adequá-los àquilo de que o usuário é capaz, pode simplesmente representar um procedimento disfarçado de invalidação social e, em última instância, a cassação da sua cidadania.

É chegada a hora de admitirmos, sem nenhum constrangimento, que há deficientes para os quais a educação escolar, por mais inclusiva que possa ser, é absolutamente inviável. Esses deficientes, grave e muitas vezes múltiplos, comprometidos, requerem assistência de outra natureza, que lhes assegure da melhor maneira possível as condições básicas de bem-estar físico, psicológico e social.

A análise dos textos de Bueno (1999), Ferreira (1999) e Mendes (1999), bem como da resolução CNE n.2, de 11.9.2001, sugere estar relativamente claro que aos professores de educação especial está reservada a função de: 1) assessorar os professores de ensino comum nas práticas pedagógicas necessárias para a construção da educação inclusiva; 2) atender diretamente os alunos com necessidades educacionais especiais que, pela sua natureza, e talvez temporariamente, precisam de ambientes ou recursos especiais, que podem ser mais bem gerenciados no contexto de classe especial; e 3) atender diretamente as crianças e jovens deficientes, com comprometimento de tal ordem que não têm possibilidade de iniciar nenhuma escolarização, mas em condições de aproveitar alguns programas de reabilitação, solidariamente vinculados a serviços que atendem a outras necessidades deles. Em todos esses níveis de atuação, os professores de educação especial têm um papel importante na equipe de educadores e profissionais da área de saúde. Os professores especializados podem servir de intermediários entre as pessoas deficientes e a equipe, interpretando para esta as necessidades e particularidades daquelas. Entre a intenção explicitada na perspectiva da inclusão e a realidade da educação inclusiva a ser construída, os professores de educação especial, adequadamente formados e capacitados, podem constituir-se como um elo crítico da cadeia (Omote, 2001).

Alguns temas marginais

O discurso da inclusão sugere fortemente a idéia de que, acima de tudo, a educação de crianças deficientes (ou com necessidades educacionais espe-

ciais?) deve ocorrer no contexto de ensino comum, nas classes comuns, em companhia de pares não deficientes. A preocupação em evitar o atendimento de deficientes em serviços segregados parece, por vezes, ser excessiva, impedindo mesmo a avaliação dos benefícios ou malefícios que podem advir da utilização de serviços integrados (ou inclusivos?) e de serviços segregados. Essa avaliação é imprescindível. Não podemos correr o risco de cometer erros semelhantes aos do passado, fazendo prescrição indiferenciada de serviços, em vez da prescrição categorial de serviços praticada outrora.

Já se disse que a segregação praticada por meio de serviços especializados não é decorrência de algo intrínseco a estes. Os serviços especializados, e por isso muitas vezes segregados, podem ser utilizados para promover a integração (Omete, 1999b e 2000). Parece evidente que determinados alunos deficientes podem beneficiar-se mais da escolarização em classe especial que em classe comum, e outros podem beneficiar-se dos serviços oferecidos em escolas especiais. Se assim for, não há dúvida de que esses deficientes devem ser atendidos em classes especiais ou escolas especiais. Temos insistido que a meta (ou utopia?) é a construção da sociedade inclusiva e não da escola inclusiva. Esta é apenas parte daquela. Uma sociedade inclusiva é aquela que provê serviços de qualidade a todos os seus cidadãos, independentemente de suas posses, opções ideológicas, atributos, comportamentos ou afiliações grupais. É aquela que assegura a igualdade de direitos, o exercício pleno da cidadania e oportunidades irrestritas de acesso. Portanto, ainda que possa, à primeira vista, parecer paradoxal, uma sociedade inclusiva necessita de uma ampla diversidade de serviços especializados, e por isso muitas vezes segregadas, de modo a poder atender às mais variadas necessidades de todas as pessoas.

Assim, um grande desafio da inclusão é o uso criterioso de serviços especiais, muitas vezes segregados, não para segregar e invalidar socialmente os seus usuários, mas para justamente ampliar as oportunidades de acesso e atender da melhor maneira possível às necessidades especiais de cada um de seus usuários. Reitere-se que a segregação do usuário não é propriedade do serviço especializado, e segregado.

Considerando que a meta (ou utopia?) é a construção de uma sociedade inclusiva, não são apenas os professores do ensino comum e os da educação especial que precisam ser formados e ter atuação na perspectiva da inclusão. Todos os profissionais precisam ser formados no paradigma da diversidade e da inclusão para construir essa sociedade inclusiva. Na realidade, todas as pessoas precisam ser formadas para tornarem-se cidadãos eticamente comprometidos com a inclusão.

A inclusão, colocada nesses termos, é uma questão antes política que didático-pedagógica. Portanto, na discussão de temas específicos como a educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais ou a formação de professores do ensino comum e da educação especial na perspectiva da inclusão, precisamos estar atentos para não nos perdermos buscando soluções didático-pedagógicas para um problema político, muito menos transformá-lo em um problema estritamente educacional.

Nessas condições, é importante insistir que a tarefa da Universidade não é apenas a de formar docentes na perspectiva inclusiva e de buscar, nas pesquisas, soluções didático-pedagógicas para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. As atividades de ensino e de pesquisa precisam estar em sintonia com a elaboração das políticas públicas. Dizer isso ainda é muito pouco. Grandes avanços foram dados em termos de políticas públicas, já dentro da perspectiva da normalização e da integração. Avalia-se, entretanto, a política integracionista brasileira como um grande fracasso. Na verdade, é até discutível se chegou a efetivar-se, de fato, alguma política ou movimento integracionista na educação especial brasileira, para além dos documentos legais e técnico-científicos.

As pesquisas, por sua vez, vêm sendo realizadas intensamente, sobretudo nos programas de pós-graduação, mas com pouca possibilidade de os conhecimentos produzidos chegarem às mãos dos seus usuários. Muitos dos conhecimentos produzidos na área são absolutamente distantes dos problemas viscerais da educação especial. Sem dúvida nenhuma, é importante compreender o processo evolutivo e de aprendizagem de crianças deficientes, as interações entre a criança deficiente e a sua mãe, os padrões de cuidados parentais, como também é importante desenvolver técnicas, recursos e procedimentos instrucionais capazes de ensinar diferentes tarefas a deficientes que têm dificuldade ou impedimento para aprender por meios convencionais. As pesquisas direcionadas para questões dessa natureza estão fundadas na concepção de que as pessoas deficientes e seus meios imediatos constituem alvos preferenciais da intervenção, possivelmente por considerar que aí está toda a origem das dificuldades e limitações que presumidamente as levam a serem excluídas. São conhecimentos necessários e úteis para o desenvolvimento de procedimentos didático-pedagógicos eficientes no ensino de alunos com necessidades educacionais especiais.

O aspecto político do problema da exclusão social e escolar requer conhecimentos de outra natureza, para cuja construção a Universidade precisa envidar todos os esforços. Qualquer análise cuidadosa do processo de exclu-

são sofrida pelos deficientes e outros grupos minoritários leva-nos à conclusão de que o contexto social no qual ocorre a exclusão contém variáveis criticamente relacionadas a esse processo. Nesse sentido, os pesquisadores em educação especial precisam redirecionar a sua atenção, deslocando o foco de atenção, que tem recaído predominantemente sobre o próprio indivíduo deficiente, para as circunstâncias sociais nas quais ocorre a caracterização, identificação e tratamento de alguém como sendo deficiente, conforme temos apontado já de longa data (Omote, 1979, 1980, 1984 e 1994).

Os pesquisadores precisam procurar respostas para questões como "por que a escola não consegue oferecer condições para aprendizagem eficiente de crianças com deficiências, diferenças lingüísticas ou etnoculturais e outras condições consideradas desvantajosas?", "por que as agências governamentais de provisão de serviços de educação, saúde, seguridade social e outros serviços essenciais à população não conseguem assegurar sequer os benefícios determinados em lei?", "por que, a despeito da permanente denúncia, até em nível mundial, e do reconhecimento de que constitui a causa principal de muitos dos males sociais que oneram a sociedade brasileira, não se concretizam ações que efetivamente contribuam para a redução das desigualdades sociais?". Questões dessa natureza certamente levam os pesquisadores a olhar para alguns dos problemas viscerais da educação especial, possivelmente inacessíveis enquanto estiverem realizando suas atividades de pesquisa inspirados em questões como "por que o deficiente não consegue tirar proveito das oportunidades educacionais oferecidas?" ou "que recursos, técnicas ou procedimentos podemos empregar para o ensino de um determinado conteúdo ou de uma determinada habilidade para o deficiente?".

Assim, ao encerrar esta discussão sobre a formação do professor na perspectiva da inclusão, seria conveniente que se vislumbrasse a possibilidade de discussão sobre a formação do pesquisador na perspectiva da inclusão. O pesquisador em educação especial, com a ética e a atitude genuinamente inclusivas, certamente estará com a sua atenção direcionada para o meio social, do microscópico ao macroscópico, isto é, desde questões relacionadas à leitura social que se faz da deficiência, no meio familiar e social, até a possibilidade de exercer influência na definição das políticas públicas.

Referências bibliográficas

AINLAY, S. C. et al. *The Dilemma of Difference: A Multidisciplinary View of Stigma*. New York: Plenum Press, 1986.

- AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.9394, de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE n.2, de 11 de setembro de 2001. Resolução que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília.
- BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V., SILVA JUNIOR, C. A. (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora UNESP 1999. v.1, p. 149-64.
- CARNINE, D. W., KAMEENUI, E. J. The general education initiative and children with special needs: a false dilemma in the face of true problems. *Journal of Learning Disabilities*, v.23, p.141-4, 1990.
- FERREIRA, M. C. C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da Educação Especial. In: BICUDO, M. A. V., SILVA JUNIOR, C. A. (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora UNESP 1999. v.2, p. 139-48.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- GOTTI, M. O. Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.) *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: Editora UEL, 1998. p.365-72.
- JANNUZZI, G. S. M. O docente e a educação integradora. In: BICUDO, M. A. V., SILVA JUNIOR, C. A. (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora UNESP 1999. v.2, p. 131-8.
- MENDES, E. G. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e a educação especial: inclusão ou exclusão da diversidade? In: BICUDO, M. A. V., SILVA JUNIOR, C. A. (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. v.4, p.73-90.
- OMOTE, S. Aspectos sociofamiliares da deficiência mental. *Marco*, n.1, p. 99-113, 1979.
- _____. *Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico*. São Paulo, 1980. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- _____. *Estereótipos de estudantes universitários em relação a diferentes categorias de pessoas deficientes*. São Paulo, 1984. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- _____. Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática (São Paulo)*, v.22/23, p. 167-80, 1986/1987.
- _____. Alguns resultados de estudos de estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Vivência (Fundação Catarinense de Educação Especial)*, n.4, p.2-6, 1988.

- OMOTE, S. Reconhecimento de estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática (São Paulo)*, v.26/27, p. 139-47, 1990/1991.
- . Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.1, n.2, p.65-73, 1994.
- . Ensino comum e ensino especial: a formação e atuação do professor. *Cartões da F.F.C.*, v.4, n.2, p.47-52, 1995a.
- _____. A integração do deficiente: um pseudoproblema científico? *Temas em Psicologia (Sociedade Brasileira de Psicologia)*, n.2, p.55-62, 1995b.
- _____. A importância da concepção de deficiência na formação do professor de educação especial. In: BICUDO, M. A. V, SILVA JUNIOR, C. A. (Org.) *Formação do educador - Dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1996. p.13-25.
- _____. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J., BRANCATTI, P R. (Org.) *Educação especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Marília: Capes/UNESP-Marília-Publicações, 1999a. p.3-21.
- _____. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista (Universidade Federal de Santa Catarina)*, v.1, n.1, p.4-13, 1999b.
- _____. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.6, n.1, p.43-64, 2000.
- _____. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.) *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: Editora UEL, 2001. p.45-52.
- STAINBACK, W., STAINBACK, S. A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, v.51, p.102-11, 1984.
- UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Spain: Unesco, 7-10 June 1994.

11

Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB

Leda Scheibe

Introdução

Desde a metade da década de 1990, sobretudo a partir de dezembro de 1996, com o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional por meio da Lei n.9.394, a área da formação de professores vinculada ao ensino superior passou a se configurar entre os temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar em andamento no país.

Foram responsáveis pelos impactos iniciais que se transformaram na atual celeuma em relação a essa formação, particularmente, os conteúdos de três artigos da nova lei: o artigo 62 que introduziu a figura dos institutos superiores de educação para responder, juntamente com as universidades, pela formação de docentes para atuar na educação básica; o artigo 63 que instituiu, entre os cursos a serem mantidos por esses novos institutos, o curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental; e, ainda, o artigo 64 que fixa duas instâncias alternativas à formação de profissionais da educação para a educação básica (para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional), quais sejam, os cursos de graduação em pedagogia ou o nível de pós-graduação (Silva, 2001).

Tais determinações trouxeram para os educadores fortes preocupações vinculadas, entre outras questões, à possibilidade de extinção gradativa do curso de Pedagogia e à desresponsabilização das instituições universitárias na preparação/formação de professores.

A extinção gradativa do curso de Pedagogia no Brasil apresenta-se como uma possibilidade, se considerarmos que, com o tempo, o curso pode perder as suas funções: a de preparação do magistério em nível médio (uma vez que a modalidade normal em nível médio, ainda admitida, pelo artigo 62 da LDB, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, está em processo de extinção); a da formação dos técnicos em educação, denominados especialistas (também candidata ao desaparecimento gradativo, uma vez que sua preparação incorpora-se, cada vez mais, à própria graduação dos professores, ou ao nível da pós-graduação); entre as mais recentes, a de preparação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (esta formação, incorporada ao curso no final da década de 1960 como extensão de sua antiga função referente à formação pedagógica do magistério de nível médio, passou a constar, sobretudo a partir da década de 1980, como uma das habilitações do próprio curso, e em muitos casos, exigida como pré-requisito para as demais habilitações, ou mesmo transformada em única habilitação do curso).

A intenção, por parte dos condutores da política educacional oficial, de retirar das instituições universitárias a responsabilidade pela formação dos professores para a educação básica é outra grave questão que deve nos colocar em alerta. Essa intenção ficou evidente ao serem estabelecidos os institutos superiores de educação como locais privilegiados para a formação desses profissionais, no interior de uma política que hierarquizou formalmente o ensino superior, permitindo para estes menores exigências para a sua criação e manutenção institucional, diferentes daquelas que são pressupostas para as instituições universitárias.

É nesse contexto de graves definições que se passou a tratar das diretrizes curriculares para a formação dos profissionais da educação. Ao mesmo tempo, o debate sobre a questão da formação de professores vem crescendo nas últimas décadas, na medida em que, não só no Brasil, mas em todo o mundo, há um importante desenvolvimento do conhecimento pedagógico e conseqüente movimento pela profissionalização do ensino e da identidade do seu profissional.

A área da educação, ou seja, da pedagogia como campo de conhecimento próprio passou a ser fundamentada de forma mais concreta como concepção

de ciência da prática educativa. Cresceu o entendimento do papel da escola na socialização e produção do conhecimento, aumentando a disputa pela ingerência nesse local como campo ideológico. É evidente a influência dessas questões sobre a promoção de uma profissionalização mais consistente para a área, com apelo para a constituição de um repertório de conhecimentos profissionais: assim como nas demais profissões, o professor deve possuir saberes eficientes que lhe permitam organizar, intencionalmente, as condições ideais de aprendizagem para os alunos. Os impasses históricos quanto ao estatuto teórico do conhecimento na área da pedagogia fizeram-se sentir na história da profissionalização (ou desprofissionalização) dos educadores.

A construção de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação

As novas diretrizes curriculares para a formação dos professores da educação básica no Brasil, componentes de um novo modelo de formação que tem base na criação de uma nova agência de formação de professores, o instituto superior de educação, foram gestadas no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases n.9.394/96. Por isso mesmo, precisam ser vistas como uma proposição no interior das políticas educacionais em implantação, entre outros dispositivos legais. No seu artigo 62, a nova lei determinou que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Esta solução, de criar uma nova institucionalização no campo das possibilidades de organização curricular e dos estudos a serem oferecidos, permite hoje a existência de local e níveis diversos para uma mesma formação profissional do educador. Ao estabelecer o instituto superior como o local privilegiado e como o modelo de formação (Resolução n.01/99), e não a ambiência universitária, identifica-se uma situação discriminatória em relação aos demais cursos de graduação, pelo seu caráter técnico-profissional, distinto do projeto que sempre se defendeu e perseguiu para a formação de docentes em nível superior.

A criação dos institutos superiores de educação (ISE), já regulados pela Resolução n.01/99¹ do CNE e configurados nos Pareceres CNE/CP 009/2001² e CNE/CP 28/2001,³ é preciso considerar, deu-se no contexto de um conjunto significativo de alterações no ensino superior brasileiro formuladas no âmbito do governo (Decreto n.2.306 de 1997, posteriormente confirmado pelo Decreto n.3.860/2001) que regulamentou a existência de uma tipologia inédita para o sistema de ensino superior brasileiro quanto à sua organização acadêmica. As instituições de ensino superior passaram, então, a ser classificadas em: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, instaurando-se não apenas uma distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino, mas entre o ensino superior universitário e o não-universitário. Normatizou-se uma hierarquia no interior do ensino superior. Certamente não por acaso, estabeleceu-se como local privilegiado para a formação dos docentes o nível mais baixo dessa hierarquia, uma solução que, independentemente do setor ao qual se vincula (pública, particular, comunitária), deverá ser a mais barata em todos os sentidos. Assim, se a formação inicial é o momento-chave da construção de uma socialização e de uma identidade profissional, como acreditamos, essa determinação, em que a preocupação com a certificação da competência é preponderante e desqualificadora, será mais uma medida no sentido da desprofissionalização dos professores (Scheibe & Bazzo, 2001).

Nas circunstâncias hierárquicas já apontadas, essa situação pode significar, mais uma vez, descaracterização profissional do docente já produzida, ao longo da história, por estratégias de redução do conhecimento na formação do professor e, conseqüentemente, de sua ação pedagógica. Somem-se a isso as precárias condições de trabalho e a perda crescente do poder aquisitivo do salário para se ter um panorama do que poderá acontecer em prazo relativamente curto com a carreira do magistério e com a qualidade da educação no país.

1 Dispõe sobre os institutos superiores de educação, considerados os art. 62 e 63 da Lei n.9.394/96 e o art. 9º, parágrafo 2, alíneas "c" e "h", da Lei n.4.024/61, com a redação dada pela Lei n.9.131/95.

2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso superior de graduação plena, aprovado em 8.5.2001.

3 Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 021/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, aprovado em 2.10.2001.

No final da década de 1970, iniciou-se um movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores no Brasil que partiu das discussões sobre o curso de pedagogia, e ampliou-se para a discussão mais geral sobre a formação de todos os professores. Esse movimento articulou-se mais fortemente em 1980, com a instalação do Comitê Nacional Pró Formação do Educador, durante a I Conferência Brasileira de Educação em São Paulo, e teve continuidade com a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) em 1990, entidade que vem liderando desde então a construção coletiva de uma Base Comum Nacional para a formação desses profissionais.

O movimento, preocupado em melhor qualificar e profissionalizar a carreira do magistério, já nos anos 80, reafirmou, em várias oportunidades, a necessidade de extinção das licenciaturas curtas e parceladas e, na sua continuidade, ao longo da década de 1980, criticou outras fragilidades existentes nos cursos de licenciatura plena, destacando-se o problema da dicotomia teoria e prática, refletido na separação entre ensino e pesquisa; o tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura; a falta de integração entre as disciplinas de conteúdo e as pedagógicas e o distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola (Pereira, 2000).

Em razão desses debates, importantes mudanças foram realizadas no âmbito da formação nas últimas duas décadas, entre as quais ressalta-se a abertura das faculdades de educação para a formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental nos seus cursos de graduação em Pedagogia. Este curso até então voltava-se principalmente à formação dos professores para os cursos de Magistério em nível de ensino médio e dos especialistas com funções técnicas nas escolas (administradores, supervisores, orientadores). Entendendo a preparação de professores para todos os níveis como uma tarefa universitária e também defendendo a formação de especialistas educacionais vinculada a uma base docente, o movimento dos educadores influenciou fortemente nas mudanças que começaram a ser delineadas.

Desde o início da década de 1990, várias instituições de ensino superior instalaram também fóruns de discussão e de deliberação a respeito da problemática das licenciaturas em geral. Os fóruns de licenciaturas, como ficaram conhecidos, iniciaram um debate amplo, visando à reformulação desses cursos, nas diversas áreas do conhecimento. Surgiram propostas inovadoras

em muitos locais do país e, como produto do debate, foram construídos coletivamente vários princípios formativos para a constituição de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação.

O conceito de base comum nacional supõe que haverá uma fundamentação comum para todos os cursos de formação do educador, considerando a docência - entendida como trabalho pedagógico - o maior fator de identidade profissional de todo educador. Referindo-se a essa base comum, o documento final do X Encontro Nacional da Anfope (2000) colocou para a formação de profissionais da educação os seguintes princípios:

- *Sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os domínios dos conteúdos a serem ensinados pela escola.
- *Unidade entre teoria e prática* que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular, não se reduzindo à mera justaposição da teoria e da prática ao longo do curso; que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades.
- *Gestão democrática da escola* - o profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democráticas entendidas como "superação do conhecimento de administração enquanto técnica, apreendendo o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.
- *Compromisso social* do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária.
- *Trabalho coletivo e interdisciplinar* - processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares que possibilite a construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar.
- *Integração da concepção de educação continuada* como direito dos profissionais da educação sob responsabilidade das redes empregadoras e das instituições formadoras. Mesmo sem uma análise mais aprofundada, já que não é o objetivo deste artigo, fica evidente a diferença de concepção sobre o que seja formar o educador entre a proposta dos educadores e as diretrizes emanadas do CNE.

As novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica

Pelo Parecer do CNE/CP 009/2001 foram aprovadas, no dia 8 de maio de 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, após um longo período de expectativa e de mobilização da comunidade acadêmica, que tentava influir em suas definições. Pouco depois, em 2 de outubro, o CNE aprovou também parecer que estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos (CNE/CP 28/2001).

Com base em proposta inicial elaborada por uma comissão de colaboradores/assessores do Ministério da Educação, tais diretrizes foram aprovadas pelo CNE quase na sua totalidade, num processo mais homologatório do que propriamente de discussão. Apesar de terem sido realizadas várias audiências públicas e outras reuniões nacionais e regionais com as mais diversas entidades educacionais do país, estas não conseguiram instaurar um autêntico diálogo que oportunizasse a discussão da proposta apresentada pelo MEC e muito menos garantir sua reproposição com base na consulta realizada.

Tal resultado já era previsto, uma vez que a aprovação dessas diretrizes significou a continuidade na implantação das políticas educacionais em todos os graus de ensino, já iniciadas antes mesmo da aprovação da LDB n.9.394/96. Dessa forma, é possível constatar que as diretrizes foram explicitadas somente após a emissão de vários instrumentos legais cujos conteúdos já determinavam a direção que as políticas educacionais deveriam seguir. Referimo-nos aqui, particularmente, à Resolução que regulamentou os institutos superiores de educação; os Decretos n.3276/99 e 3554/00, ambos dispendo sobre a oferta de cursos de formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e do Parecer CNE 133/01, determinando que instituições não universitárias criem institutos superiores de educação caso pretendam formar professores em nível superior para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental.

Os pareceres já referidos (CNE 09/2001 e CNE 28/2001), que explicitam as novas diretrizes para a formação dos profissionais da educação, nos induzem já nesse momento para nova mobilização no sentido de encaminhar uma proposta superadora do modelo afirmado.

Destacamos, a seguir, alguns tópicos que permitem visualizar as nossas diferenças para com o modelo apontado pelas políticas governamentais para a formação dos profissionais da educação.

Significado da noção de competências como concepção nuclear para orientar a formação

Ao tomar a noção de competências como concepção nuclear para orientar a formação profissional dos educadores, em lugar dos saberes docentes, as diretrizes em questão mostram seu vínculo com um determinado projeto societário que, conforme a visão de vários autores (Frigotto, 2000; Küenzer, 2000; Shiroma, 2000), em nome da globalização, ajusta as questões educacionais às regras da mercantilização com toda exclusão que tal escolha produz. Nisso reside, certamente, uma divergência fundamental entre nossos projetos de formação.

Nesse sentido, Küenzer (2000) considera, com muita pertinência, que, embora não ocorra a ninguém educar para a incompetência, é preciso reconhecer nesse conceito o significado que este adquire no interior das novas demandas do mundo do trabalho. Recorrendo a Tanguy & Roupé (apud Küenzer, 2000), a autora identificou a competência, nesses termos, vinculada à capacidade para resolver um problema em uma situação dada, o que implica uma ação mensurável pela aferição dos seus resultados imediatos. O forte apelo ao conceito de competência, que está posto em todas as diretrizes que deverão nortear o ensino nas próximas décadas, vincula-se a uma concepção produtivista e pragmatista em que a educação é confundida com informação e instrução, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização.

A intenção de extinguir gradativamente o curso de Pedagogia

A definição do estatuto teórico da pedagogia sempre envolveu relativa complexidade. O reconhecimento do campo próprio do conhecimento pedagógico permitiu, no entanto, a institucionalização da faculdade de educação na estrutura universitária brasileira. Essa institucionalização, que antecedeu a reforma do ensino superior de 1968 (Lei n.5.540/68) e foi por esta incorporada, ensejou o crescimento acadêmico da área, a partir dos seus cursos de graduação e de pós-graduação, cuja abrangência extrapola as funções do curso de Pedagogia, mas tem nele, certamente, a sua referência acadêmico-científica, que prossegue na pós-graduação. Os preceitos legais atualmente estabelecidos, embora contraditórios, indicam para o curso de Pedagogia a condição de um bacharelado profissionalizante, destinado a formar os especialistas em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os siste-

mas de ensino (LDB/96, art. 64). Depois de muitos embates ocorridos por ocasião da formulação de normas Complementares à LDB, a atribuição da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental ficou assegurada também para o curso de Pedagogia, mas apenas para aqueles que se situam em instituições universitárias (universidades ou centros universitários). Para os cursos de pedagogia fora dessas instituições, não há permissão para a citada formação (Parecer CNE-CES 133/2001).

Esse é um percalço que deriva da decisão já colocada pela LDB/96 e que foi reforçado pelas regulamentações posteriores, que optou pelo modelo dos institutos superiores de educação, formação técnico-profissionalizante de professores, que se contrapõe ao modelo das faculdades de educação, onde a formação desses profissionais é vista de forma mais acadêmica, mediada pelas possibilidades de maiores interfaces na formação. A proposta de diretrizes apresentada pela CEEP defende para o curso de Pedagogia, responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional na graduação, uma graduação plena na área, que não se realiza concretamente sem que seja considerada a sua dimensão intrínseca, que é a da docência. A tese defendida por essa proposta procura garantir a formação unificada do pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teórico-investigativos da educação, é capacitado para a docência e conseqüentemente para outras funções técnicas educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional. Não se considera, nesse sentido, aplicável para a pedagogia, dicotomizar, na formação, carreiras diferenciadas conforme a categorização pretendida pela SESu/MEC - bacharelado acadêmico, bacharelado profissionalizante e licenciatura. A formação do pedagogo envolve essas três dimensões, podendo, no seu aprofundamento, dar maior relevo a uma dessas dimensões.

Segundo a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (1999, p.1), o perfil do pedagogo foi definido da seguinte forma:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais.

Essa concepção de curso foi elaborada pelo conjunto dos educadores e tornou-se uma idéia quase generalizada a respeito dele, como é possível constatar nos diversos Documentos Finais dos Encontros Nacionais da Anfope (1996 a 2000). Pensada pela grande maioria dos educadores como uma gra-

duação plena, com base curricular capaz de permitir a formação do professor/profissional da educação para a escolarização básica inicial, a proposta assumiu a tese de que o pedagogo poderá atuar como docente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e ainda na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e nas áreas emergentes do campo educacional.

Os conteúdos básicos do curso foram, portanto, propostos para constituir, ao mesmo tempo, uma base consistente para a profissionalização docente, e núcleo de uma formação que permite a diversificação exigida pelas diferentes demandas sociais e aspectos inovadores do mundo contemporâneo. Tendo como fulcro a formação docente, o curso de Pedagogia é a base para outras funções do campo educacional, numa perspectiva multidimensional, que rompe com a tradição tecnicista. Para atender a essa multidimensionalidade, a organização da estrutura curricular relaciona conteúdos básicos com uma parte diversificada ou de aprofundamento. A primeira compreende os conteúdos relativos ao contexto histórico e sociocultural, ao contexto da educação básica e do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares. A segunda parte pode ocorrer pelo aprofundamento de conteúdos da própria formação básica ou pelo oferecimento de conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico da IES, respeitando o princípio da flexibilização curricular.

Comprometimento da desejável integração entre a formação do bacharel e aquela do licenciado

De acordo com o Parecer 09/2001, consolida-se a licenciatura como um curso autônomo, que ganha identidade, integralidade e terminalidade própria. Tal concepção valorizaria, no plano conceitual, a formação do professor, superando os esquemas tradicionais de uma formação complementar e acessória, mas, como nos alerta Severino (2001, p.2): "se, de um lado, busca colocar a licenciatura em pé de igualdade com o bacharelado, dando-lhe autonomia e integralidade, de outro, no entanto, tenderá a comprometer a desejável integração da formação universitária".

Dado o modelo institucional que passa a ser privilegiado, qual seja: o dos institutos superiores de educação, que autonomiza o local de formação de professores, desvinculando institucionalmente as licenciaturas dos bacharelados, fica comprometida a desejável integração na formação dessas duas

categorias de carreiras, com sérias conseqüências presumíveis para a formação do professor.

O fosso entre a formação do bacharel e a do licenciado precisa ser evitado para que a formação deste último, ao avançar na sua qualificação técnico-científica, não seja comprometida.

A análise desenvolvida até aqui aponta algumas direções para que se consiga reverter o processo em curso, fazendo das faculdades de educação os verdadeiros centros superiores de formação do educador, como espaços de articulação entre formação de quadros para a docência e gestão da escola, produção e divulgação do conhecimento pedagógico. Assim, os centros/faculdades de educação devem ser, cada vez mais, os centros por excelência de formação dos profissionais da educação, considerando a produção do conhecimento pedagógico elaborado a partir dos processos sociais e produtivos, e que estão presentes em todos os espaços pedagógicos, quer das relações sociais, quer das relações produtivas, quer dos espaços institucionalizados como são as escolas e as próprias universidades. Mas não de forma desvinculada das outras faculdades ou unidades universitárias que abrigam o desenvolvimento e o ensino nas diversas áreas do conhecimento.

Não há, pois, que se fazer concessões a políticas de formação aligeiradas. Isso não significa negar a existência de situações emergenciais, relativas a carências de docentes em certas regiões e para certas áreas, que deverão ser enfrentadas por meio de uma sólida articulação entre as universidades, o MEC, as secretarias de Estado e as secretarias municipais de Educação, tendo em vista a realização de programas emergenciais de formação de professores, para atender a demandas específicas. Mas não seria racional, mesmo do ponto de vista econômico e gerencial, o esvaziamento das estruturas existentes e sua substituição por novas estruturas, as quais, mesmo oferecendo formação a custo mais baixo, no limite representam desperdício de recursos físicos, materiais, humanos e financeiros.

Duração do curso e carga-horária: comprometimento do tempo necessário para uma sólida formação profissional

Uma organização curricular inovadora deve contemplar uma sólida formação profissional acompanhada de possibilidades de aprofundamentos e opções realizadas pelos alunos e propiciar, também, tempo para pesquisas, leituras e participação em eventos, entre outras atividades, além da elabora-

ção de um trabalho final de curso que sintetize suas experiências. A carga horária deve assegurar a realização dessas atividades.

Para atingir esse objetivo, além de cumprir a exigência de duzentos dias letivos anuais, com quatro horas de atividades diárias, em média, é desejável que a duração de um curso de licenciatura seja de quatro anos, com um mínimo de 3.200 horas, para que se possam contemplar de forma mais aprofundada tanto a carga teórica necessária para a formação como o desenvolvimento das práticas que aproximam o estudante da realidade social e profissional

Há, nesse sentido, modalidades de prática que são Complementares e necessárias para a formação do profissional da educação, quais sejam: *a prática como* instrumento de integração e conhecimento do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso; como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino; e a prática como instrumento de iniciação profissional.

Nos cursos de licenciatura, a prática pedagógica não deve ser vista como tarefa individual de um professor, mas configurar-se como trabalho coletivo do conjunto dos professores, fruto de seu projeto pedagógico. É desejável que todos os professores responsáveis pela formação participem, em diferentes níveis, da formação teórico-prática dos estudantes, complexificando-a e verticalizando-a de acordo com o desenvolvimento do curso.

Referências bibliográficas

- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Documentos Finais do VIII, IX e X Encontros Nacionais*. Brasília, 1996 a 2000.
- COMISSÃO de Especialistas de Ensino de Pedagogia. *Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia*. Brasília: MEC, SESu, 1999. (Mimeogr.).
- FRIGOTTO, G. Novos desafios para a formação de professores. *Boletim Informativo do Núcleo de Desenvolvimento e Promoção Humana (Niterói)*, ano II, n.2, 2000.
- KÜENZER, A. (Org.) *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000. Parte I, p.25-90.
- PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores*. Pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SCHEIBE, L., BAZZO, V. L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Campinas)*, v.22, n.3, p.9-22, maio 2001a.
- _____. A reforma como política educacional no campo da formação de professores - a perspectiva global e pragmática das atuais reformas. In: LINHARES, C,

- GARCIA, R. L. (Org.) *Simpósio Internacional Crise da Razão e Crise da Política na formação docente*. Rio de Janeiro: Editora Agora da Ilha, 2001b. p.65-82.
- SCHIROMA, E. O. et al. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&S, 2000.
- SEVERINO, A. J. *Por uma formação multidimensional do pedagogo*. São Paulo: Feusp, 2001. (Mimeogr.).
- SILVA, C. S. B. da. *Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas*. Marília, 2001. (Mimeogr.).

O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas

Emília Freitas de Lima

Em primeiro lugar, é importante explicitar o lugar de onde falo. Falo do lugar de quem, a vida inteira, se envolveu diretamente com a Educação. Fiz o curso Normal (o "antigo" Normal), graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação - ambos na área de Metodologia de Ensino. Fui professora das séries iniciais, em classes multisseriadas, coordenadora pedagógica de escola de ensino fundamental e médio e professora de ensino superior, onde até hoje atuo. Neste, sempre estive envolvida com as questões referentes ao curso de Pedagogia, como docente, coordenadora - em duas gestões - e pesquisadora. Além disso, participo ativamente do Fórum Paulista de Pedagogia, nascido em 1994, como desdobramento do GT3-Pedagogia (do qual tenho sido membro), constitutivo dos Congressos Estaduais Paulistas sobre Formação de Educadores.

Venho, então, acompanhando de perto - e de dentro - todas as vicissitudes pelas quais tem passado o "nosso" curso nesses tempos pós-LDB n.9.394/96. Por essa razão, é que encaminhei minha participação neste Seminário Temático para a discussão da formação dos profissionais da educação no curso de Pedagogia.

Minhas considerações se organizam em três momentos. No primeiro, conceituo formação de professores, destaco, do conceito amplo, a formação inicial e localizo a problemática relativa a essa formação no contexto das atuais políticas públicas para a América Latina. No segundo, analiso a situação do curso de Pedagogia no Brasil a partir da LBD n.9.394/96. No terceiro, a título de considerações finais, defendo posições que corroboram as das principais entidades envolvidas, ao longo das últimas décadas, com o tema em pauta, que considero como perspectivas pelas quais lutar.

Contextualizando a problemática que envolve o curso de Pedagogia hoje¹

Formação de professores é aqui entendida no contexto da superação da concepção de conhecimento científico como nocional e imutável e no quadro da concepção interacionista, que inclui o ser humano na responsabilidade pela construção do conhecimento, em interação com o ambiente.

Tal mudança vem acompanhada de outras, principalmente as referentes ao papel da escola e à concepção de conhecimento escolar, de profissão docente e de formação de professores. A demanda das classes populares pela instituição escolar mudou o sentido outrora atribuído à educação para a vida. São outras as vidas que agora ocorrem à escola - além daquelas oriundas das classes média e alta, clientela por excelência dos períodos anteriores - exigindo um novo projeto de escola que atenda essas vidas diferentes e que tenha, portanto, como norte a superação das desigualdades sociais. Tornou-se necessário

superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes [da instituição educativa], aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas, que trabalham dentro e fora da instituição. (Imbernón, 2000, p.8)

Essa visão obriga a superar a concepção de saber escolar como conjunto de conhecimentos eruditos, valorizados pela humanidade (ou seja, um saber

1 Análises mais expandidas sobre as idéias contidas nesta seção poderão ser encontradas em Mizukami et al. (2002).

de classe), para aderir à perspectiva, mais complexa, da formação do cidadão nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental. Tal perspectiva amplia e ressignifica a concepção de saber escolar já aludida, colocando-o em diálogo com o saber dos alunos, com a realidade objetiva em que as práticas sociais se produzem.

Em suma, a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando a complexidade para a esfera da profissão docente, que já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção - e não mais imutável - e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.

tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação. (Imbernón, 2000, p.14)

Aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e de técnicas para a transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, para além de conceitos e de procedimentos, sejam trabalhadas atitudes, sendo estas consideradas tão importantes quanto aqueles.

O modelo da racionalidade técnica, então, não mais dá conta da formação dos professores; trata-se, antes, de considerar a chamada *racionalidade prática* como mais capaz de fazer face à situação assim caracterizada. Isso porque esses profissionais constroem o seu conhecimento de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. Conseqüentemente, sua formação precisa ser concebida como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento ao longo e ao largo da vida.

Essa idéia de *continuum* obriga ao estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A simples prática

não dá conta dessa tarefa, se não for acompanhada de um componente indispensável - a *reflexão*, vista como elemento capaz de promover esses necessários nexos.

Dentro do *continuum*, importa considerar o lugar e o papel da formação inicial. Nesse sentido, uma contribuição trazida por Zeichner (1993) refere-se à distinção entre *aprender a ensinar* e *começar a ensinar*. Diz ele:

Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar. (Zeichner, 1993, p.55)

Segundo Veenman (1988), embora tal formação seja uma condição necessária mas não suficiente, em si mesma, para conseguir melhores professores, ela é capaz de proporcionar um bom suporte, no sentido de prepará-los para atuar na profissão. Depende da concepção pela qual se pautar essa formação.

Imbernón (2000) corrobora essa idéia, entendendo que o papel da formação inicial é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, pois constitui, segundo ele, o começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas.

Quanto ao conteúdo, essa formação deve dotar os alunos-mestres de

uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar. (Imbernón, 2000, p.66)

A metodologia de tal formação deve fomentar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências, gerando

uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. (ibidem)

Assim, se é verdade que a formação inicial não dá conta sozinha de toda a tarefa de formar os professores, como querem os adeptos da racionalidade

técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática.

Não parece ser essa a visão dos responsáveis pelas políticas públicas para a área na América Latina. Analistas têm mostrado que a formação inicial vem sendo cada vez mais desqualificada e substituída pela formação continuada, a ponto de que, como diz Torres (1998, p. 176),

hoje, ao se falar de formação ou capacitação docente, fala-se de capacitação em serviço. A questão mesma da formação inicial está se diluindo, desaparecendo. O financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço.

Ainda segundo a autora, o Banco Mundial, principal organismo de financiamento da educação na América Latina, vê a formação inicial como "beco sem saída". Chegou a essa conclusão com base em estudo, realizado na década de 1980, junto aos programas de formação que apoiava naquele momento. Como o estudo concluiu que a formação inicial de professores desenvolvida nesses programas tinha muitos problemas, o Banco adotou como solução, em vez de introduzir mudanças nessa formação, investir na capacitação em serviço.

Outra crítica contundente feita por Torres (1999) às políticas, tanto globais como nacionais, é a de estarem contribuindo para reforçar as tendências mais negativas em direção à desprofissionalização e à exclusão do magistério. Tais tendências dizem respeito tanto às condições materiais quanto ao processo de despossessão simbólica, em que os professores cada vez mais se limitam a operadores do ensino, sendo relegados a um papel mais e mais alienado.

Os professores (e suas organizações) são vistos como obstáculo e como "insumo caro", ao tempo em que se depositam grandes esperanças no livro texto e as modernas tecnologias, a educação a distância e as propostas de auto-aprendizagem e avaliação são vistas como respostas mais "custo-efetivas" e rápidas do que o investimento na formação docente, pensadas já não só como complementos, mas como substitutos do trabalho docente. De fato, a tendência já não é somente à desprofissionalização, mas também à exclusão dos docentes. (Torres, 1999, p.103)

Analisando as recomendações feitas pelo Banco Mundial em 1996, a autora mostra que, segundo elas, os governos deveriam economizar em salá-

rios docentes, aumentando o número de alunos por sala, por exemplo, para que se pudesse reverter o capital economizado em textos escolares e outros meios de ensino, em vez de utilizá-lo em formação docente.

De fato, em matéria de políticas dirigidas aos docentes, os governos nos países em desenvolvimento estão freqüentemente entre duas forças opostas: as recomendações dos organismos internacionais de crédito, e as reivindicações dos sindicatos docentes. (Torres, 1999, p.103)

Já com base na análise do relatório elaborado em 1995 pelo Banco Mundial, intitulado "Prioridades e estratégias para educação", Lauglo (1997) indica que tal documento dá destaque *ao professor conhecedor de sua disciplina*, entre os insumos necessários para a aprendizagem. Segundo o autor, esse texto

Ressalta que uma educação geral sólida é um importante pré-requisito para a formação de um bom professor e parece assumir que as habilidades para ensinar são mais bem desenvolvidas no contexto do próprio trabalho. A importância de um curso inicial em pedagogia é descartada com base em pesquisas em determinados países (Índia, Paquistão, Brasil), cujos dados levaram à conclusão de que tais cursos não produzem efeito sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, ou, simplesmente, que o conhecimento específico do conteúdo é mais importante para um ensino efetivo do que a pré-formação ... Assim, é favorecido um modelo prático para melhor desenvolver habilidades para ensino, com cursos "em serviço" como suplemento para o treinamento no local de trabalho. (Lauglo, 1997, p.21)

Diz ainda o autor que o texto não faz alusão alguma à forma como a qualidade dos cursos de Pedagogia pode ser melhorada. E também não alude à importância de construir profissionalismo junto aos professores, pois este pressupõe a garantia de autonomia, atitude oposta àquela de "reduzir os professores a humildes operadores que fazem o que lhes é dito para fazer e que necessitam de constante monitoramento para tanto" (ibidem, p.22).

O curso de Pedagogia e a LDB

Antes de entrar nesse tema específico, considero importante localizá-lo brevemente na trajetória desse curso no Brasil. Reconheço na história desse curso três grandes fases, embora destaque na segunda uma subfase muito

importante. A primeira compreende o período de seu nascimento em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, até a reforma universitária instituída pela Lei n.5.540 em 1968. A segunda vai dessa data até 1996, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394/96; e a terceira é a que estamos sofrendo desse momento até hoje.

Como mostra Silva (1999), em seu nascimento o curso era composto de duas fases. A primeira, com duração de três anos, formava o bacharel, e a segunda, com um ano de estudos de didática, formava o licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado; era o conhecido "esquema 3 + 1". Se, de um lado, questiono fortemente a validade desse esquema de formação (não se forma um professor em um ano e nem de forma dicotômica entre teoria e prática); de outro, vejo como altamente positiva a visão geral que tínhamos do fenômeno educativo (digo "tínhamos", porque vivi um currículo desses em meus três primeiros anos de graduação, tendo sido no último implantada a reforma). O princípio da "sólida formação teórica" era cumprido naquela época, só que descolado dos outros hoje por nós defendidos, já que a formação era inspirada nos princípios da racionalidade técnica e no conceito de conhecimento a ela subjacente, conforme analisei na primeira parte deste texto. Portanto, concordo com Silva (1999) quanto à caracterização dessa fase como de "identidade questionada".

Vem a reforma universitária e com ela a segunda fase do nosso curso regulamentada pelo Parecer n.252/69 e pela Resolução n.2/69. Eram instituídas as habilitações profissionais, pelas quais os alunos optavam a partir de determinado momento do curso, tornando-se "especialistas" em áreas diversas do trabalho escolar: administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar e ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais. Percebe-se, assim, claramente, o "retalhamento" da realidade, inviabilizando a visão de conjunto da situação educacional e escolar e fazendo valer "a idéia de que o técnico em Educação tornava-se um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento" (Silva, 1999, p.43). Estratégia bem coerente com o modelo político-econômico que o Brasil vivia então.

Se, de um lado, recrudescer a crise de identidade do curso, de outro, inicia-se a subfase a que me referi antes. Tão inadmissível e absurdo era esse modelo que a comunidade envolvida no curso com lucidez e bom senso ditados por outra concepção de educação, de escola, de ensino e de formação do pedagogo iniciou um grande movimento capitaneado pela Comissão Nacio-

nal de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE).² Em seu histórico Encontro Nacional realizado em 1983, firmam-se os princípios que norteiam o movimento até os nossos dias: "formar o professor, enquanto educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino, a partir da garantia de um núcleo comum de estudos sobre educação" e "ter a docência como base de formação de todo educador" (Silva, 1999, p.15).

A partir daí, foi-se firmado cada vez mais a identidade do pedagogo como docente, passando inúmeros cursos a apresentar projetos pedagógicos inovadores, pautados pelo referencial apontado na primeira parte desse texto. Isso ocorre não só nas partes consideradas mais desenvolvidas do país, mas chegam notícias da existência desse tipo de formação dos mais longínquos e recônditos lugares. Evolui-se para uma concepção de professor ampliada, capaz de atuar na escola - aliando docência, gestão e pesquisa - e fora dela, desempenhando outras tarefas que a sociedade exige hoje desse profissional. Conhecimentos são produzidos sobre o tema e divulgados em veículos especializados e em congressos da área.

Chegamos, então, ao ano de 1996 e, com ele, à nova LDB n.9.394/96, afetando brutalmente os rumos pelos quais vem-se pautando o curso de Pedagogia.

Será que não estava interessando ver professores bem formados, como vinham revelando as experiências bem-sucedidas? Tem razão Lauglo (1997, p.22) quando diz que não interessa construir profissionalismo junto aos professores, pois este pressupõe a garantia de autonomia, atitude oposta àquela de "reduzir os professores a humildes operadores que fazem o que lhes é dito para fazer e que necessitam de constante monitoramento para tanto"?

É claro que continuam proliferando as instituições de baixa qualidade acadêmica. Trocar o sistema de formação irá pôr cobro a essas instituições? Vêm-se confirmadas as análises feitas por Torres (1998): detectados os problemas, muda-se radicalmente a formação. Quem garante que o novo, por ser novo, vai ser bom? Por que, em vez disso, não se moraliza o sistema, obrigando as instituições de baixa qualidade a se enquadrarem? Não se está prometendo exigir o cumprimento das diretrizes curriculares para a formação de professores por todas as instituições? Por que então não manter o sistema existente e enquadrá-lo em novas bases morais, pedagógicas, profissionais?

2 A partir de 1989, essa Comissão é transformada na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope -, que vem desempenhando papel fundamental até hoje.

Quanto às instituições sérias, essas já são dotadas de faculdades/centros de educação - ou congêneres - que cuidam da tarefa de formação de profissionais da educação. Sabe-se que, se com relação ao curso de pedagogia essa tarefa vem sendo bem desempenhada, nem sempre isso é verdade para o conjunto das demais licenciaturas. Mesmo assim, para que mudar totalmente a estrutura e não otimizar a que já está aí?

Talvez porque seja do interesse dos nossos definidores de políticas livrar as universidades do peso das funções consideradas "menos nobres", como a de formar professores (para quem acha que basta dominar conteúdos específicos e ter um lustrozinho pedagógico, isso é compreensível...), para que elas possam dedicar-se apenas à geração e disseminação de conhecimentos considerados de "primeira grandeza" na escala da ciência e da tecnologia.

Essa suposição é corroborada pelo modelo de ensino superior em vigor no Brasil. O documento-base do GT-3 Pedagogia (2001) aponta a "valorização [pelo MEC] dos modelos institucionais alternativos de formação para o mercado de trabalho, *especialmente a formação de professores para o ensino básico*" [grifo nosso] e a política de "promover a consolidação dos centros de excelência em pesquisa e pós-graduação (MEC, 1995, p.27)". Também o Plano Nacional de Educação do governo manteve a coerência com essas metas ao considerar que as universidades públicas são muito onerosas, não devendo constituir o modelo único para todo o sistema. Estabelece, então, como objetivo:

diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientela com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para o exercício do magistério ou de formação geral. (MEC/INEP 1998, p.53)

Por que localizar a formação de professores nas instituições mais simples? Talvez porque profissionais bem formados exijam profissionalização decente e respeitável. Ou, pelo contrário, porque uma formação barateada seja suficiente para dar suporte a uma profissão desrespeitada...

E são mais simples as instituições criadas pelos artigos 62 e 63 da LDB. O primeiro cria os institutos superiores de educação e o segundo os cursos normais superiores. Alusão explícita ao curso de Pedagogia só é feita no artigo 64, que diz:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em

cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Pior do que o texto da LDB, no entanto, é a legislação que a regulamenta, reveladora de uma leitura equivocada (naturalmente não do ponto de vista de quem a elabora...), chegando ao cúmulo da promulgação do abominável Decreto n.3.276/99 que proibia a formação de professores no curso de Pedagogia. Esse instrumento legal, considerado por alguns como um "acidente de percurso", a meu ver, é muito mais que isso; é uma nódoa na história da nossa educação e, quem diria, perpetrada pelo então presidente *professor!* Tão absurdo e inconstitucional foi o erro (como negar às universidades esse direito, pelo menos enquanto perdurar o princípio constitucional da autonomia universitária?) que teve de ser "corrigido" por outro Decreto - o 3.544 -, "garantindo" a esse curso a possibilidade de continuar a realizar uma tarefa que jamais poderia - nem poderá - deixar de ser dele.

Lúcida - e por isso digna de destaque - foi a posição do conselheiro Jacques Velloso retratada no voto em separado que anexou ao Parecer CNE/CES 970/99 (aquele Parecer em resposta ao qual nasceu o famigerado Decreto n.3.276). O argumento usado pelo ilustre conselheiro foi o de que o que as leis vedam é proibido, mas o que não é vedado é permitido. Então, seria permitido formar professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia.

Mesmo assim, a situação permanece inadmissível. Primeiro, porque não é atribuída ao curso de Pedagogia a preferência por essa tarefa, mas ao *curso normal superior*. Depois, porque somente às universidades e centros universitários será garantido o direito de manter aquele curso, as demais instituições sendo obrigadas a criar *institutos superiores de educação* e *curso normais superiores* para formar professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, conforme define o Parecer n.133/01.

São graves as implicações dessa decisão. A partir dela fica estabelecido um sistema dual: *curso normais superiores*, vinculados a *institutos superiores de educação* (ISE) e desvinculados da estrutura das universidades e dos centros universitários (pelo menos não obrigatoriamente a elas vinculados) e cursos de Pedagogia dentro dessas instituições. Mesmo título concedido a profissionais oriundos de tão diferentes formações. Sim, porque, mesmo que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, determinem seu cumprimento por todos os cursos formadores de professores, não consigo enxergar

a possibilidade de igualdade de condições entre uma formação que se dê no âmbito da Universidade e fora dela (sem falar no questionamento em torno dessas Diretrizes...).

Estou entre os que consideram a Universidade como o *locus* privilegiado de ocorrência dessa formação, por ser aí que se dá a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A formação de professores beneficia-se dessa relação

diretamente através da constante reflexão sobre a realidade das escolas e da construção sistemática de novos conhecimentos decorrentes da pesquisa desenvolvida por professores e estudantes da graduação e da pós-graduação, bem como da intensa atividade de extensão que caracteriza a interação entre a Faculdade de Educação e o sistema educacional formal e não-formal; é esta inter-relação a cada dia mais acentuada nas universidades que estabelece a diferença fundamental entre uma formação universitária e aquela oferecida por qualquer outra instituição. (Anfope, 2001, p.11)

Além disso, como aceitar professores formados nos ISE por um corpo docente composto somente de 10% de mestres ou doutores, como determina a Resolução CNE/CP n.1/99, enquanto nas universidades essa proporção vem crescendo a ponto de atingir quase 100% na maioria delas? Aliás, esse é um requisito exigido pelo MEC para a avaliação dos cursos de graduação, de modo que um curso só obtém conceito A se tiver 50% ou mais de titulados. Não é paradoxal que o mesmo órgão faça exigências diferentes para diferentes instituições formadoras do mesmo profissional? Não corrobora a minha análise acerca do sistema dual de formação?

Defendo a exigência de titulação para os formadores, mas não como requisito em si. Defendo-a por sua contribuição na formação e na atuação deles como pesquisadores. Entregar a formação de um profissional com a responsabilidade social que tem o professor a formadores que, em vez de produtores, sejam consumidores/repetidores de conhecimento produzido por outrem é correr sério risco de contrariar frontalmente as concepções presentes na primeira parte deste texto.

É verdade que a exigência da citada Resolução de que 50% desse corpo docente possuam *comprovada experiência* é interessante, contanto que julgada qualitativamente. De que experiência se fala? Para que modelo de ensino e de formação?

O conceito de experiência com validade em si reaparece na possibilidade de aproveitamento puro e simples da prática de ensino de alunos que já sejam professores ou que já tenham realizado essa disciplina em curso de nível mé-

dio. Como no caso em que os alunos do curso de graduação já atuam profissionalmente e a formação inicial tem valor de formação continuada, defendo a necessidade de esses alunos freqüentarem todas as atividades práticas, pois elas possibilitarão "questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática" (Imbernón, 2000, p.59). Ainda segundo esse autor:

A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa. (Imbernón, 2000, p.59)

A Resolução 1/99 estabelece que esse aproveitamento se dê em duas situações: concluintes do curso normal de nível médio, com pelo menos 3.200 horas de curso, podem aproveitar até oitocentas horas, e alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica também podem se liberar dessa mesma carga horária. Assim, das 3.200 horas estabelecidas por essa Resolução como duração máxima do curso, um/a aluno/a incluído/a nas duas condições faria o curso em 1.600 horas. Absurdo!

Essa situação foi alterada pelo recente Parecer CNE/CP n.28/2001, de 2 de outubro, que "dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena". E mantida a possibilidade do aludido aproveitamento, estabelecendo que "os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas".

Trata-se do mesmo erro, apenas em escala menor. Só que o pior problema desse Parecer é diminuir a carga horária total de duração dos cursos de licenciatura para 2.880 horas, o que introduz, na prática, a possibilidade de cumpri-los em três anos. Cabem aqui as reflexões já feitas neste texto sobre a inadmissível política da "formação menor para profissão menor" (como se vê, trata-se de "formação menor" em qualidade e quantidade...).

Também é essa a inspiração subjacente à Resolução n.2/97 que cria programas de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Por ela, a complementação pedagógica de 540 horas à vida escolar de um portador de qualquer diploma de nível superior é suficiente para fazer dele um professor, contanto que, dessas, 300 horas sejam de prática.

Perspectivas: defendendo posições historicamente construídas

As análises empreendidas e as posições assumidas ao longo deste texto culminam com a defesa de posições historicamente construídas pelas entidades que vêm empreendendo o movimento nacional em defesa da formação de qualidade para os profissionais da educação. Entre elas citam-se a Anfope, o Forumdir, a Anped, a Anpae, o Fórum em Defesa da Formação do Professor e o Fórum Paulista de Pedagogia.³ Destaque-se ainda a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia que, em 6 de maio de 1999, definiu diretrizes curriculares para esse curso, na perspectiva aqui indicada, que tiveram seu curso interrompido, não chegando à aprovação, pela avalanche que se abateu sobre a área, abordada aqui anteriormente.

Considero, então, essencial reiterar os seguintes pontos que, a meu ver, figuram como espinha dorsal para a ocorrência da almejada formação de qualidade dos profissionais da educação:

- O *locus* privilegiado para a ocorrência da formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental é o curso de Pedagogia, e

o curso deverá formar o pedagogo que tem no fenômeno educativo - ou na prática pedagógica intencional - ocorrida dentro ou fora do sistema escolar, o seu eixo fundamental de atuação. Esse profissional deve ter conhecimentos e competências para entender, analisar, efetivar, diagnosticar, redefinir a prática pedagógica, enquanto atividade criadora e comprometida, que possa levar o ser humano a realizar suas potencialidades e a atingir a plenitude da cidadania. O pedagogo, assim definido, deverá prover o processo de formação e desenvolvimento do ser humano sob sua responsabilidade por meio do acesso ao conhecimento, bem como o desenvolvimento do ser politicamente engajado na construção de seu tempo histórico. (GT3-Pedagogia, 1998, p.3)

- Esse curso tem a docência na base de sua identidade profissional, tal como estabelecem as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia elabora-

3 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação (Forumdir); Associação Nacional de Administração Educacional (Anpae).

das pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, em 6.5.1999, ao definirem o perfil do pedagogo como

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais.

- O *locus* privilegiado para a formação de todos os profissionais da educação é a instituição universitária, "garantia para o desenvolvimento de uma mais completa e complexa formação cultural e técnica, possibilitadora de maior valorização profissional" (Anfope, 2001, p.8). Para tanto, "este deve ser o momento de mudanças no interior das universidades para que estas assumam a responsabilidade desta formação" (ibidem), contando, para tanto, com as instâncias que nelas já se incumbem dessa tarefa (faculdades/centros de educação ou congêneres).

Conseguir que os rumos das políticas norteadoras do setor sejam definidos a ponto de contemplar perspectivas como essas é tarefa árdua, que depende necessariamente da continuidade da luta.

Referências bibliográficas

- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Boletim ANFOPE*, ano VII, n.14, maio de 2001.
- GT3-PEDAGOGIA. Relatório final. V CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, Águas de São Pedro, 1998.
- _____. O curso de Pedagogia: reafirmando a história vivida e explicitando desafios (texto gerador). VI CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, Águas de Lindóia, 2001.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.100, mar.1997.
- MEC/INEP *Plano Nacional de Educação*: Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília, 1998.
- MIZUKAMI, M. da G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar-Comped/Inep, 2002.
- SILVA, C. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

TORRES, R. M. Nuevo rol docente: qué modelo de formación para qué modelo educativo? In: *Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana, 1999.

_____ Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação e Filosofia da PUC/SP, 1998.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.) *Perspectivas y problemas de la formación docente*. Madrid: Narcea, 1988.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores - Idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

13

A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas

Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Para o desenvolvimento da proposta desse Seminário Temático são considerados, inicialmente, referenciais teórico-metodológicos que vêm orientando pesquisas *sobre* os professores, pesquisas *com* os professores e pesquisas *dos* professores.

Num segundo momento, a partir de uma pesquisa-intervenção desenvolvida por meio de parceria universidade-escola estadual, que objetivou promover e investigar processos de desenvolvimento/aprendizagem profissional da docência de professoras de séries iniciais do ensino fundamental, são consideradas opções teórico-metodológicas relativas a tal tipo de pesquisa.

Concepções de colaboração, parceria, grupo como ferramenta interpretativa, conhecimento acadêmico *versus* conhecimento prático, ensino e aprendizagem em contexto são discutidos, considerando pesquisas com e dos professores que envolvem tanto promoção quanto investigação de processos de aprendizagem profissional da docência. Problemas, dilemas, tomadas de decisão, limites e possibilidades, estratégias de intervenção, naturezas e fontes de dados coletados e formas de analisá-los também são considerados.

A pesquisa sobre os professores

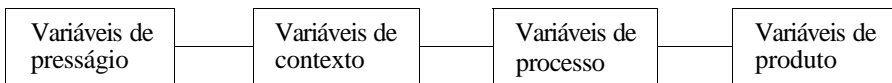
Investigamos um determinado campo para entendê-lo, para nos informarmos melhor sobre ele e ... para aprendermos a atuar com precisão. Os que investigam ensino estão comprometidos com a tarefa de compreender seus fenômenos, de aprender a melhorar sua realização, de descobrir melhores maneiras de preparar os indivíduos que querem ensinar... O conhecimento não cresce natural e inexoravelmente. Cresce por meio das investigações de estudiosos - empíricos, teóricos e práticos - e é, por isso, uma função dos tipos de perguntas formuladas, problemas colocados e questões estruturadas por aqueles que investigam. (Shulman, 1989, p.9)

Boa parte da pesquisa sobre os professores e sua formação tem se desenvolvido, nas últimas décadas, a partir das pesquisas sobre o ensino e o currículo.

Ao analisar diferentes enfoques e resultados de grandes programas de investigação que dirigem, modelam ou indicam os caminhos para pesquisas na área de ensino, Shulman (1989) destaca o *programa do processo-produto* como um dos mais vigorosos e produtivos programas de investigação sobre o ensino durante a década de 1970. Objetivando estabelecer relações, as mais claras e inequívocas possíveis, entre variáveis dos alunos, dos professores, dos contextos e dos resultados da ação educativa, as preocupações centrais referiam-se à busca de generalizações e prescrições, de forma a melhor configurar cursos de formação inicial e programas de formação de professores em serviço que, de fato, fossem adequados e pudessem ter impactos positivos quanto às aprendizagens dos alunos. Via de regra, procurava-se, nas pesquisas englobadas por esse programa de investigação, relacionar - experimental ou descritivamente - as variações observadas nas medidas de rendimento ou de atitudes dos alunos com as variações observadas nas condutas dos professores. Trata-se, pois, de definir as relações entre o que os professores fazem em sala de aula e os produtos de aprendizagem de seus alunos, supondo-se que um conhecimento mais sofisticado de tais relações possa conduzir a uma melhoria do ensino e que programas de formação de professores possam ser reconfigurados de forma a promover práticas atingentes.

São investigações que tinham suas referências teórico-metodológicas ancoradas na psicologia e nas perspectivas comportamentalista, experimental e funcional dessa disciplina.

Colocando-se de forma mais explícita, o delineamento geral das pesquisas envolvidas nesse programa (Dunkin & Biddle, 1974) implicava a consideração das seguintes relações:



As *variáveis de presságio* dizem respeito às experiências formativas do professor (provenientes de classe social, idade, sexo etc), às experiências de formação profissional do professor (Universidade, características do programa de formação, experiências de ensino) e às características do professor (motivação, traços de personalidade etc.)- As *variáveis de contexto* incluem as experiências formativas dos alunos (provenientes de classe social, idade, sexo etc), as características dos alunos (atitudes, aptidões, conhecimentos etc), os contextos da escola e da comunidade (clima, tamanho da escola, composição étnica da comunidade, localização, forma de acesso etc) e o contexto da aula (tamanho da classe, material didático, mídia etc)- As *variáveis de processo* dizem respeito especificamente à aula: comportamentos do professor e dos alunos em classe. As *variáveis de produto*, por sua vez, referem-se às mudanças observadas nas condutas dos alunos, quer considerando desempenhos/rendimentos imediatos - ganhos de aprendizagem, atitudes ante as disciplinas curriculares, aquisição/aperfeiçoamento de habilidades etc. - quer efeitos a longo prazo nos alunos (possíveis de serem aferidos via estudos longitudinais), tal como é o caso de desenvolvimento de habilidades ocupacionais ou profissionais, por exemplo.

Metodologicamente, essas pesquisas se encaixavam no modelo desenvolvido por Rosenshine & Furst (1973, p.122) para estudar o ensino em ambientes naturais ou salas de aula, envolvendo mensuração e controle de variáveis, de forma a compreender as relações, sob a forma de causas ou razões, entre esses diferentes aspectos do ensino e da aprendizagem:

- 1 O desenvolvimento de procedimentos para descrever o ensino em uma maneira quantitativa.
- 2 Estudos correlacionais nos quais as variáveis descritivas são relacionadas a medidas de crescimento dos estudantes.
- 3 Estudos experimentais nos quais variáveis significativas obtidas nos estudos correlacionais são testadas em uma situação mais controlada.

Grande parte dessa investigação é descritiva e correlacionai, incluindo experimentos de campo. Analisando as pesquisas englobadas no *programa de investigação processo-produto*, Shulman (1989) indica que, via de regra, os aspectos dos comportamentos docentes descritos ou se referem ao controle da aula (comportamentos do professor em relação à indisciplina, ao estabelecimento de regras na classe, por exemplo) ou a procedimentos instrucionais genéricos, tais como é o caso de utilização de perguntas fáceis ou difíceis, frequência de elogios ou críticas etc. Não focalizam aspectos específicos do ensino em relação a conteúdos curriculares... *por exemplo, escolha de exemplos, fontes de metáforas, tipo de algoritmo de subtração utilizado, estratégia de compreensão da leitura demonstrada e explicitada* (Shulman, 1989, p.31).

Fazem parte desse programa de investigação as pesquisas - muito frequentes nos anos 70 - que utilizaram sistemas de observação sistemática (por exemplo, o de Flanders) que eram formados por categorias preestabelecidas. A observação dos eventos de sala de aula, considerando tais categorias, implicava quase sempre atividades de baixa inferência por parte do observador (registro de ocorrência de diversos fatos observáveis) e não de alta inferência, envolvendo julgamento ou avaliação das atividades observadas. Com sofisticação estatística para o mapeamento das aulas - "apreensão do processo" instrucional -, esses estudos eram caracterizados por pobreza descritiva (os eventos de sala de aula, de número reduzido, eram prefixados) e interpretativa, não explicando a natureza, os condicionantes e especificidades de diferentes processos instrucionais:

boa parte da investigação processo-produto, embora baseada em correlações produzidas naturalmente, definia o ensino eficaz por meio de um ato de síntese realizado pelo investigador ou analista, no qual as condutas individuais associadas ao rendimento desejável do aluno se agrupavam para formar uma nova combinação. Havia, por outra parte, escassa evidência de que qualquer um dos docentes observados tivesse comportado em aula de maneira congruente com o modelo coletivo [dessa nova composição] ... [de] índole não teórica e indubitavelmente empírica, mesmo quando o programa avançou em relação a tratamentos experimentais, a ênfase sempre esteve pragmaticamente colocada sobre o que funcionava e sobre o que não funcionava. Buscavam-se as causas nos comportamentos e não em explicações ou mecanismos teoricamente significativos. (Shulman, 1989, p.32-3)

Fazem parte, igualmente, desse programa de investigação, pesquisas que - centradas em variáveis processuais - procuravam identificar o melhor mé-

todo de ensino em termos de aprendizagem dos alunos. Muitas dessas pesquisas, com delineamento experimental ou quase-experimental, ou não indicaram ganhos significativos de aprendizagem nos alunos ou indicaram ganhos significativos de aprendizagem para o grupo experimental. A análise dessa tendência permite sugerir que os ganhos em aprendizagem dos alunos estavam muito mais na dependência de métodos que fugissem à rotina do ensino usual do que de um método específico.

A partir da segunda metade dos anos 70, passou-se a testemunhar grande insatisfação em relação às contribuições da análise comportamental para o estudo do ensino, visível em críticas à teoria, à metodologia e à ideologia. O então dominante programa de pesquisa processo-produto implica: delineamento experimental ou estudos descritivos via utilização de instrumentos de observação com categorias estabelecidas *a priori* e em número reduzido; o ensino concebido como passível de ser entendido pelo estudo de poucas variáveis consideradas isoladamente; a desconsideração das variáveis socio-culturais em sua natureza e dinâmica; o grande valor dado aos produtos de aprendizagem obtidos via testes padronizados; o pressuposto de que vários estudos sobre relacionamentos de poucas variáveis possam compor um quadro significativo de conhecimento sobre o ensino; a procura de objetividade e predição, muito mais que de compreensão e explicação, entre outros, pareceu fornecer apenas informações genéricas e insuficientes sobre a natureza da prática dos professores, negligenciando, entre outros, suas intenções, o conhecimento que informa suas ações, as interpretações das diferentes situações e fontes de tomada de decisão, as diferentes funções que o professor desempenha em sala de aula. O crescimento de interesse pela psicologia cognitiva e pelas concepções de conhecimento e desenvolvimento a ela inerentes, assim como desenvolvimentos metodológicos relacionados à análise de protocolos, a histórias pessoais, a interpretações que os sujeitos dão às próprias ações e a eventos e fenômenos, foi importante para o aparecimento de pesquisa que passou a investigar aspectos até então não contemplados pela tradição vigente, no que se refere ao trabalho do professor.

De forma a superar alguns limites do modelo adotado, foram desenvolvidos programas que passaram a considerar, no delineamento das pesquisas, variáveis mediacionais que se colocavam entre as variáveis do professor e as do aluno, no processo instrucional. A ampliação do modelo presságio-contexto-processo-produto passou a considerar ensino-mediação social-mediação cognitiva-aprendizagem. Para Shulman (1989, p.11), a tendência observada ao final dos anos 80 envolve a

aparição de modelos e programas de investigação mais complexos que têm em conta uma ampla gama de determinantes que influem sobre a prática do ensino e suas conseqüências. Esses "modelos híbridos", que mesclam experimentação com etnografia, regressões múltiplas com estudos de casos múltiplos, modelos denominados de processo-produto com análise da mensuração de alunos, estudos com diários pessoais, suscitam novos desenvolvimentos na investigação sobre o ensino.

A partir dos anos 80, estudos sobre o "pensamento do professor" passam a ser desenvolvidos superando alguns dos principais problemas teóricos e metodológicos enfrentados pela pesquisa processo-produto. Tais estudos, assim como formas alternativas de investigação de processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência que podem ser consideradas como pesquisas com os professores e pesquisas dos professores, passaram, nas últimas décadas, juntamente com as pesquisas sobre os professores, a produzir um corpo de conhecimentos mais explicativo de tais processos, possibilitando, muitas vezes, intervenções no sentido de sua promoção.

Por pensamento do professor entende-se processos tais como percepção, reflexão, resolução de problemas, tomada de decisão, relacionamentos entre idéias, construção de significados. A análise da literatura atualmente existente revela diversidade de conceituação, de abordagens, de pressupostos teóricos e metodológicos na investigação dessa temática. Apesar de tais diversidades, há um denominador comum entre tais estudos, traduzido na preocupação que evidenciam em relação à compreensão: de como o conhecimento é adquirido e usado pelo professor; do processo de construção desse conhecimento e das circunstâncias que afetam tanto a sua aquisição quanto a sua construção e o seu uso. São estudos que consideram a importância das crenças e das teorias pessoais dos professores como base para suas práticas de sala de aula e para tomadas de decisões curriculares, embora a natureza desse relacionamento ainda não seja bem conhecida.

Com influências da sociologia, da filosofia, da antropologia, da lingüística, da sociolingüística, do currículo e ensino e de diferentes teorias da psicologia, entre outras áreas, as pesquisas sobre o ensino realizadas nas últimas décadas apresentam um redirecionamento para o estudo do pensamento do professor e uma grande diversidade de abordagens nesse estudo, considerando várias áreas de conhecimento envolvidas nesse tipo de investigação, assim como a diversidade metodológica e de linhas teóricas existentes. Nesse contexto, adota-se outro paradigma de investigação, o interpretativo, que difere do processo-produto não apenas em suas bases disciplinares, mas tam-

bém em amplitude, considerando desde microanálises de interações verbais até a macroanálise de escolas ou comunidades inteiras.

Segundo Cochran-Smith & Lytle (1990), o que aglutina diversas investigações em um grupo é a concepção de ensino como uma atividade altamente complexa, específica a contextos e interativa, que considera importantes as diferenças entre salas de aulas, escolas e comunidades. As suposições centrais desse tipo de pesquisa incluem: a) a atenção à interação recíproca entre pessoas e seus ambientes, mais do que a busca de causalidade unidirecional de professor para estudante; b) a consideração de ensino e de aprendizagem como processos interativos contínuos, não reduzindo o ensino a poucos fatores isolados; c) a consideração da sala de aula como um contexto existente dentro de outros contextos (escola, comunidade, cultura), que influenciam o que é observado; e d) a consideração de processos inobserváveis, tais como pensamentos, atitudes e percepções, como fontes importantes de dados.

Shulman (1986, 1987), por sua vez, afirma que as diferenças entre pesquisa interpretativa e processo-produto sobre o ensino são mais substantivas do que metodológicas. As questões colocadas na pesquisa interpretativa relacionam-se à procura de significados e de leis explicativas; objetiva-se compreender, sob a óptica dos participantes, a natureza do processo interativo de ensino e de aprendizagem; a busca de critérios de efetividade é realizada na situação em estudo; a sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem são vistos holisticamente; as salas de aula são consideradas ambientes sociais, culturalmente organizados; as significações pessoais constituem o ponto central das investigações; a lógica da pesquisa interpretativa considera o movimento do concreto para o universal, preocupando-se com temas de escolhas humanas e significados, tornando o estranho familiar, construindo compreensões específicas por meio de detalhes concretos ricamente documentados, descobrindo os *significados locais* que os eventos têm, desenvolvendo compreensão comparativa de diferentes ambientes e considerando a necessidade de compreensões comparativas, além das circunstâncias imediatas.

A pesquisa com os professores¹

um princípio comum que guiou todos os ambientes foi o da colaboração. Talvez nossas concepções de colaboração tenham sido ingênuas. Como pesquisadores,

1 Detalhamentos das análises apresentadas são encontrados em Mizukami et al. 2002.

tínhamos uma visão de estarmos emancipando professores ao facilitar-lhes seu engajamento na pesquisa sobre a aprendizagem de seus estudantes e suas próprias práticas de ensino. Como professores, imaginávamos que os *experts* da universidade entrariam em nossas salas de aula e nos ajudariam a melhorar nosso ensino. Ao nos tornarmos mais reflexivos, mais familiares uns com os outros, e mais conscientes de nossos processos de ensino e de pesquisa, no entanto, começamos a olhar mais criticamente, considerando como outros têm definido e construído nossas visões do que poderia ser colaboração. Posteriormente viemos a compreender que pesquisa colaborativa não era algo que afetaria apenas os professores ou serviria apenas aos pesquisadores, mas, sim, algo que poderia mudar e trazer benefícios a todos nós, professores e pesquisadores. (Clark et al, 1996, p. 194-5)

Parte das pesquisas que objetivam estudar processos de desenvolvimento profissional e de aprendizagem da docência, processos de ensino e aprendizagem em geral, tem sido realizada via colaboração entre pesquisadores acadêmicos e profissionais de escolas de ensino fundamental e médio ou via pesquisas desenvolvidas pelos professores de escolas de ensino fundamental e médio, ou seja, o professor como pesquisador de sua prática. Análises sobre referenciais teóricos e metodológicos dessas pesquisas são, nesse trabalho, separadas artificialmente em dois blocos, por refletirem o debate atual na área a respeito da natureza do conhecimento produzido e de como esse conhecimento é produzido e divulgado. Os limites/contornos desses tipos de pesquisas e as suas especificidades não são claros e tampouco definitivos. Neste trabalho, a pesquisa *com* os professores refere-se a análises que contemplam investigações realizadas em parcerias que envolvem pesquisadores acadêmicos e profissionais de escolas. Pesquisa *dos* professores, a ser considerada no próximo bloco, refere-se a considerações sobre a pesquisa do prático.²

As pesquisas realizadas colaborativamente, via parcerias envolvendo profissionais das universidades e profissionais das escolas, possuem especificidades e enfrentam dilemas ainda novos, postos a investigações que envolvem os pesquisadores nas situações investigadas como participantes e co-autores de ações, mas também como investigadores dos processos acionados e vividos.

Clark et al. (1996) concebem colaboração como diálogo, implicando professores e pesquisadores engajados em conversação e trocas sobre desenvolvi-

2 Utiliza-se aqui o termo prático como tradução do termo inglês *practitioner*.

mento profissional. Localizam o marco da pesquisa colaborativa nos primórdios da tradição da pesquisa-ação, implicando uma abordagem para inquirição objetivando não apenas gerar nova teoria e conhecimento, mas também contemplar problemas imediatos/do dia-a-dia da prática escolar. Segundo eles, a pesquisa-ação é sempre caracterizada por quatro elementos básicos: colaboração, foco em problemas práticos, ênfase em desenvolvimento profissional e necessidade de tempo e apoio para comunicação aberta. Colaboração é a característica-chave entre os quatro elementos, porque permite compreensões mútuas e consenso, tomada de decisão democrática e ação comum.

Embora não haja consenso em relação ao que significa pesquisa colaborativa, uma característica que permeia as várias concepções de colaboração e de pesquisa colaborativa é a potencialidade para melhorar o desenvolvimento profissional por meio de oportunidades para a reflexão sobre a prática, críticas partilhadas e mudanças apoiadas.

Segundo Clark et al. (1996), o potencial para desenvolvimento profissional em processos colaborativos é considerado grande. A pesquisa colaborativa tem possibilitado desenvolvimento profissional e mudança tanto dos professores quanto dos pesquisadores, o que tem ocorrido, em parte, graças às conversações e diálogos partilhados. Não consideram colaboração como sinônimo de participação de todas as partes em todas as fases do projeto de pesquisa:

passamos a ver como central o diálogo como contrapartida de nossa troca. Vemos, assim, como uma acepção fundamentalmente diferente de colaboração, pois caracteriza partilha e mutualidade não em termos de fazer o mesmo trabalho de pesquisa, mas em termos de compreender o trabalho um do outro. Tal distinção é ao mesmo tempo sutil e crítica, porque ... pode permitir aos professores e pesquisadores obter mais igualmente os benefícios (e partilhar as cargas) da colaboração. A diferença parece estar no trabalho. Como é freqüentemente conceptualizada, a colaboração entre professores e pesquisadores se refere à partilha do trabalho de pesquisa. Para que os professores sejam também os "donos", espera-se que eles "desenvolvam questões, escolham metodologia e escrevam os resultados" ... para fazer o trabalho de pesquisa. Não apenas isso coloca uma carga adicional para os professores-colaboradores (com nenhuma indicação de que os pesquisadores partilharão o trabalho de ensino), mas, implicitamente, desvaloriza o trabalho dos professores e privilegia o dos pesquisadores. Mais ainda, reforça a noção de que mudança, reflexão e desenvolvimento profissional só ocorrerão a partir dos professores, por meio de seu engajamento no trabalho de pesquisa... Em vez do trabalho, o diálogo se torna o aspecto central

e partilhado da pesquisa colaborativa, quando o que é ganho é um nível de compreensão sobre as limitações/características das práticas uns dos outros e uma oportunidade que permite a professores e pesquisadores trazerem suas diversas especialidades para um empreendimento que é potencialmente enriquecedor para todos os envolvidos. Tal reconceptualização é difícil.. (Clark et al., 1996, p.196-7)

Clark et al. (1996) indicam que os teóricos educacionais falam frequentemente de mudanças na prática e na reflexão que resultam de envolvimento dos professores em processos colaborativos de inquirição, mas pouco mencionam o impacto que essas interações podem ter na contrapartida da Universidade. Admitem que a aprendizagem ocorre por meio de colaboração.

Por meio de nossas experiências de colaboração, nós nos tornamos cada vez mais conscientes de quanto cada um mudou ... vemos mudança e desenvolvimento profissional ocorrendo em toda a nossa vida - tanto como professores quanto como pesquisadores. A consciência da natureza mútua de nossa colaboração tem sido desenvolvida a todo tempo. Por meio de nossas interações, passamos a nos ver e a ver os outros de forma diferente, (ibidem, p.224)

Segundo esses autores, os participantes passam, progressivamente, a se sentir mais confortáveis em relação à mudança. A resistência à mudança, no entanto, continua a permear as relações. Todos os participantes mudam, quer sejam mudanças em práticas, teorias ou expectativas em relação a si próprios e/ou aos outros, e essas mudanças não são iguais para todos, quer em qualidade, quer em intensidade:

viemos a ter algumas compreensões sobre o que significa fazer pesquisa colaborativa. [Tais compreensões] possibilitaram oportunidades de refletir sobre nossas práticas, engajarmo-nos em críticas partilhadas de tais práticas e apoiarmos mutuamente em relação a escolhas e mudanças profissionais. Colaboração bem-sucedida envolve melhorar nossas compreensões dos mundos e dos papéis dos outros por meio de diálogo partilhado, como oposto a trabalho partilhado. Aqui, professores e pesquisadores, conjuntamente, se engajam em diálogo partilhado de forma a melhorar seu desenvolvimento mútuo e sua compreensão de uma situação ou de uma questão. Assim, colaboração não só é definida pelo fato de que todos fazem tudo, mas pelo fato de que todos ganham a partir da interação. (ibidem, p.226)

Ao analisar processos colaborativos, John-Steiner et al. (1998) defendem a importância de uma estrutura teórica que integre múltiplos modelos

de colaboração. Para eles, focalizar exclusivamente o diálogo é ignorar a complementaridade de habilidades, esforços e papéis em relações de confiança como uma alternativa à falta de justiça e poder desigual em relações colaborativas. Concordam que o diálogo é importante a empreendimentos conjuntos que impliquem respeito mútuo, mas, a menos que esteja ligado aos valores dos participantes, objetivos partilhados e trabalho comum, o resultado não será, necessariamente, colaboração. Questionam, igualmente, se o diálogo cobre tudo o que Clark et al. (1996) relataram como sendo seus próprios processos e propósitos colaborativos. O trabalho dos autores considerados também inclui planejamento, ensino, interação com alunos e rotina burocrática partilhados; todas essas são práticas identificadas em definições oferecidas, segundo eles, por outros pesquisadores que estudaram colaboração. Concluem que, para uma definição de colaboração, a ferramenta diálogo é muito estreita e muito ambivalente. Embora os relatos narrativos sejam altamente informativos, eles raramente se limitam à descrição. Estão implícitos a eles: seleção, destaque e negociação sobre o que é relatado.

Teorias de colaboração, quaisquer que sejam seus focos, envolvem distinções e generalizações cuidadosas - por exemplo, aprendizagem cooperativa no ensino fundamental; colaboração professor-professor; colaboração professor-pesquisador; aprendizagem colaborativa na universidade ou auto-reflexão coletiva em projetos de ação. Quando uma teoria é sensível ao contexto, incorporada nos detalhes das atividades colaborativas, pode ajudar a detectar características significativas dessas atividades. (John-Steiner et al., 1998, p.777)

John-Steiner et al. (1998) indicam a necessidade de se atentar para as variações nos padrões de colaboração. Segundo eles, em colaborações orientadas para o produto, por exemplo, os papéis tendem a ser claramente delimitados e a eficiência é um objetivo primordial. Em colaborações mais integradas, por outro lado, com ênfase no processo, diálogo e resultados de emancipação resultam em papéis mais flexíveis e divisão de trabalho. Ao lado da identificação de temas, o desenvolvimento teórico pode avançar sistematicamente comparando empreendimentos colaborativos por meio de situações, participantes, objetivos e recursos pessoais e disciplinares.

A colaboração gera múltiplos produtos e questões. Para Clark et al. (1996), isso inclui uma compreensão crescente e mútua entre os participantes-professores e pesquisadores. Mas outros aspectos de seu trabalho necessitam de consideração e avaliação, segundo John-Steiner et al. (1998). Um desses aspectos refere-se aos impactos da colaboração sobre a interação pro-

fessor-professor e professor-pesquisador, percebidos pelos participantes. Outro aspecto diz respeito à melhora do relacionamento e do apoio mútuo entre professores. Estes são resultados importantes que necessitam de elaboração, réplica e compreensão teórica:

apresentando seu estudo a partir de um ponto de vista pós-moderno e recusando-se a referenciá-lo teoricamente, tornaram complicadas as possibilidades de aplicação de sua experiência para outras situações. Rejeitando práticas usuais - validação múltipla, triangulação e comparações sistemáticas entre os estudos -, eles obrigaram os leitores a apreendê-las por si próprios. (John-Steiner et al., p.778)

Os autores defendem a necessidade de construção de uma teoria de colaboração que especifique múltiplas definições e múltiplos modelos de prática colaborativa. Tal instância parece ser crítica se a pesquisa colaborativa nas escolas for desenvolvida de forma a propiciar benefícios mútuos para professores e pesquisadores, em que poder e autoridade são negociados e partilhados.

Algumas dificuldades que pesquisas colaborativas vêm enfrentando (tanto no planejamento das intervenções quanto no registro dos dados e nos instrumentos de acesso ao conhecimento dos professores): desenvolver diálogo crítico sobre a prática pedagógica e sobre idéias dos professores, já que usualmente não é oportunizado pela cultura escolar, sendo, pois, difícil de ser instaurado; capturar a aprendizagem dos professores nesses contextos; capturar o conhecimento individual e o conhecimento grupai; identificar contextos nos quais os professores revelem o que não sabem, que possibilitem discordância pública, nos quais não tenham resistência de se expor e de partilhar problemas, discutir conhecimentos tácitos, assim como de experimentar soluções. É difícil, igualmente, estabelecer limites - com relativa segurança e precisão - sobre impactos na prática, mesmo quando se consideram como fonte os relatos dos professores. Via de regra, há mais segurança em considerar indicadores de que professores aprendem a falar em grupos, a analisar criticamente as práticas e idéias dos pares, a adquirir conhecimento do discurso profissional e de suas normas, do que considerar relações desses com correspondente mudança de práticas pedagógicas e/ou mesmo de crenças/valores/teorias implícitas do professor. Permanece em aberto, ainda, a questão que tem estado presente em várias investigações sobre aprendizagem de professores (assim como em discussões relacionadas à epistemologia da prática): qual é o estatuto do conhecimento construído?

Há problemas epistemológicos sérios na identificação de conhecimentos que professores acreditam, imaginam, intuem, sentem e refletem sobre. Não é que tais atividades mentais não possam conduzir a conhecimentos, mas, muito

mais, é que esses eventos mentais, uma vez inferidos ou expressos, devem ser submetidos a avaliação em relação a seu mérito epistêmico ... O desafio para a pesquisa sobre conhecimento do professor não é simplesmente mostrar o que os professores pensam ou de ter opiniões sobre o que eles sabem. (Fenstermacher, 1995, p.47 e 51)

É pertinente pontuar, igualmente, algumas lições de pesquisa colaborativa. Considerando a natureza das intervenções, pode-se dizer sobre a importância da construção de "comunidades de aprendizagem" que passam a redefinir as práticas de ensino individuais e grupais; da participação dos professores ser considerada como ato de adesão, não compulsório: as aprendizagens não são "passadas" ou "entregues em formas de pacote" aos professores, mas são auto-iniciadas, apropriadas e deliberadas; do caráter de adesão dos professores a programas de desenvolvimento profissional - via de regra, eles se engajam em tais programas à procura de novas informações, novas técnicas, novos tipos de conhecimento e não para pôr à prova os conhecimentos que possuem ou a prática que desenvolvem -; da necessidade de reconceptualização do ensino ligada à reconceptualização de processos de desenvolvimento profissional; da consideração das interações entre os pares como fonte de aprendizagem profissional; da criação de contextos alternativos de desenvolvimento profissional; de processos de negociação - de processos, de conteúdos, de dinâmicas.

Por fim, ainda considerando a "perspectiva situacional", cabe uma consideração que pode oferecer algumas contribuições para a pesquisa sobre desenvolvimento profissional de professores: os pesquisadores, inevitavelmente, são parte dos contextos nos quais procuram entender processos de aprendizagem e de construção de conhecimento dos professores. Considerando que boa parte da pesquisa na área assume feições de colaboração, parceria, não se pode esquecer de que os pesquisadores, ao mesmo tempo que procuram compreender o fenômeno, estão influenciando e configurando o fenômeno estudado; ou seja, via de regra encontram-se pesquisando um fenômeno enquanto estão tentando construí-lo, o que é complicado e traz problemas específicos, já que estão em jogo desenvolvimento profissional significativo e condução de investigação rigorosa.

A pesquisa dos professores

A prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que

são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e os resultados. Na minha opinião, a teoria pessoal de um professor sobre a razão por que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que esperado, é tanto *teoria* como as teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a realização de objetivos educacionais. Na minha opinião, a diferença entre teoria e prática é, antes de mais, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática. (Zeichner, 1993, p.21)

Em 1989, a revista *Educational Researcher* publicou um artigo de Gage satirizando a *guerra de paradigmas* entre positivistas, interpretativistas e teóricos críticos. Schön, em um artigo publicado na revista *Change: The Magazine of Higher Learning*, em 1995, retoma a *guerra de paradigmas* de Gage, referindo-se a novas formas de se produzir conhecimento e de se pesquisar a produção de conhecimento, considerando principalmente processos envolvidos em aprendizagens profissionais. Considerar os conhecimentos construídos pelo profissional como tendo um espaço próprio em instituições de ensino superior, para Schön (apud Anderson & Herr, 1999, p.12), "significa envolver-se em uma batalha epistemológica. Trata-se de uma batalha de lesmas, que ocorre tão lentamente, que você tem de olhar muito cuidadosamente para ver o que está ocorrendo. Não obstante, está acontecendo". Implica "um novo tipo de pesquisa-ação com normas próprias, as quais conflitarão com as normas da racionalidade técnica - a epistemologia presente nas pesquisas da universidade" (ibidem).³

Para Schön, a pesquisa dos práticos não se enquadra em nenhum dos três paradigmas analisados por Gage, sem que haja algum prejuízo para esse tipo específico de pesquisa. Anderson & Herr (1999), ao analisarem a natureza e a especificidade das pesquisas realizadas por práticos, tais como a consideração do papel do pesquisador como elemento interno ao processo, a centralidade da ação, o requisito - em forma de espiral - da auto-reflexão sobre a ação e as relações de proximidade e mesmo de intimidade da pesquisa com a prática, indicam que elas fazem do prático um estranho (e, segundo eles, freqüentemente suspeito) para os pesquisadores que trabalham sob a égide de qualquer um dos três paradigmas acadêmicos considerados por Gage.

3 Detalhamentos das análises apresentadas são encontrados em Mizukami et al. (2002).

Analisando as duas metáforas - *a guerra dos paradigmas* (Gage) e *a batalha das lesmas* (Schön) -, Anderson & Herr (1999) exploram as formas como as instituições reagem e respondem a processos alternativos de produção de conhecimento, a formas alternativas de se conhecer, que parecem ameaçar a sua legitimidade. Para os autores, a legitimização da pesquisa dos práticos nas universidades constitui um problema complexo, já que "membros dessas comunidades devem legitimar a si próprios em um ambiente que inclui tanto uma cultura universitária que valoriza pesquisa básica e conhecimento teórico quanto uma cultura da escola que valoriza pesquisa aplicada e narrativa" (ibidem, p.12).

De forma a evidenciar a separação entre os denominados "acadêmicos" e os denominados "práticos", consideram o trabalho realizado por Cochran-Smith & Lytle que, numa revisão feita em 1986 para o terceiro *Handbook of Research on Teaching*, não encontraram nenhuma pesquisa que tenha sido gerada a partir da sala de aula e feita pelos próprios professores:

na maioria dos estudos ... os professores são objetos das investigações dos pesquisadores e espera-se que sejam consumidores e implementadores desses resultados. O que está faltando no Handbook são as vozes dos próprios professores, as questões que eles colocam, os quadros referenciais interpretativos que eles usam para compreender e melhorar sua própria prática de sala de aula. (Cochran-Smith & Lytle apud Anderson & Herr, 1999, p.13)

O quarto *Handbook of Research on Teaching*, organizado por Richardson, contempla um capítulo dedicado à pesquisa do prático, mesmo que escrito por acadêmicos (Zeichner & Noffke, 1998). Nesse capítulo, seus autores sugerem que pode ser prematuro e mesmo não apropriado engajar tal tipo de pesquisa em revisões de literatura de estilo acadêmico. Argumentam que a pesquisa feita por professores não deveria ser vista como meramente uma extensão da base atual de conhecimento, mas muito mais como um desafio às formas existentes de conhecimento.

Zeichner & Noffke (1998), baseando-se em Hodgkinson, arrolam algumas das críticas usualmente feitas ao envolvimento dos professores como investigadores da própria prática: os professores não são treinados de forma apropriada para realizar pesquisas e a pesquisa que eles conduzem não tem alcançado padrões aceitáveis; mesmo os que reconhecem esse tipo de pesquisa a vêem como uma forma inferior de pesquisa e como tendo padrões menos rigorosos que a pesquisa acadêmica; não se reconhece a pesquisa do prático como um indicador de uma forma emergente de ciência educacional;

é considerada muito mais como "senso comum quantificado" do que um tipo de estudo científico; a partir da visão positivista de validade externa, a pesquisa do prático é considerada como de valor questionável porque muitos dos estudos não envolvem investigação de grupos representativos de populações amplas, sendo impossível realizar generalizações. Para alguns, a pesquisa do prático não conduziria ao autodesenvolvimento do professor, mas a uma auto-ilusão e maior estagnação de professores que usariam sua pesquisa meramente para justificar suas práticas atuais (ibidem, p.2).

Zeichner & Noffke (ibidem, p.5) consideram a pesquisa do prático "como uma forma legítima de inquirição educacional que deveria ser avaliada com critérios que são sobrepostos mas que de alguma forma sejam diferentes daqueles usados para avaliar a confiabilidade da pesquisa educacional acadêmica". A despeito dessas críticas à inquirição do prático como uma forma legítima de pesquisa educacional, observa-se atualmente, segundo esses autores, um apoio crescente à geração desse tipo de conhecimento: professores não mais considerados como meramente consumidores de pesquisa educacional, mas como mediadores e produtores de conhecimento educacional; desafios à concepção de acadêmicos de universidades e de instituições de pesquisa segundo a qual essas instituições seriam as únicas produtoras de conhecimento educacional; desafios à sistemática de se aplicar às normas e os padrões referentes à pesquisa educacional acadêmica à avaliação de pesquisas de práticos; o aparecimento de propostas de utilização de variedade de indicadores diferenciados para avaliar a qualidade da pesquisa; a consideração de que os professores, por viverem as situações educacionais em suas escolas e salas de aula, podem oferecer compreensões importantes para o processo de produção de conhecimento.

Zechner & Noffke (ibidem, p.9-27) analisam cinco tradições básicas de pesquisa de práticos desenvolvidas no século XX:

1. A tradição da pesquisa-ação nos Estados Unidos desenvolvida a partir dos trabalhos de Collier e de Lewin, levada para as escolas, nos anos 50, por Corey e colaboradores. Corey (apud Zeichner & Noffke, 1998, p.9-13) concebia a pesquisa-ação como um processo cíclico de pesquisa envolvendo planejamento, ação, observação e reflexão. Cada ciclo afetaria os ciclos subsequentes: a identificação de uma área com a qual o indivíduo ou grupo esteja preocupado e o ponto de empreender uma ação; a seleção de um problema específico e a formulação de uma hipótese ou especificação de mensurações que implicam o estabelecimento de metas e de procedimentos para atingi-la; o

registro cuidadoso das ações empreendidas e a obtenção de evidências para determinar o grau no qual a meta pode ser atingida; a inferência a partir dessa evidência de generalização considerando a relação entre as ações e a meta desejada e a retestagem contínua dessas generalizações em situações de ação.

Para os autores, em muitos casos a noção de espiral foi perdida e os ciclos se transformaram em uma série de passos a serem seguidos, frequentemente em programas de desenvolvimento profissional, distanciando-se de uma metodologia de produção de conhecimento.

2. O movimento britânico "professor como pesquisador" dos anos 60-70, desenvolvido a partir do trabalho de reforma curricular britânica envolvendo professores e acadêmicos, tais como Elliott e Stenhouse, assim como o movimento de pesquisa-ação participativa desenvolvido na Austrália.

No caso britânico, as idéias de "professor como pesquisador", "ensino como prática reflexiva" e "ensino como inquirição" emergiram de atividades desenvolvidas por professores em escolas secundárias modernas para reestruturar e reconceptualizar o currículo de humanidades. Nesse contexto, pesquisa-ação distingue-se de outras formas de pesquisa educacional por suas intenções de transformação e por seus princípios metodológicos.

A colaboração e a negociação entre especialistas e práticos (professores) caracterizaram a forma inicial do que se tornou, mais tarde, conhecido como pesquisa-ação. Estava incorporada, neste processo, uma alternativa epistemológica que orientava o desenvolvimento da teoria curricular. Essa alternativa considera que a elaboração teórica e a prática curricular se desenvolvem interativamente no contexto escolar. O lugar de trabalho dos professores configura-se, deste modo, no contexto de aprendizagem para ambos - especialistas e práticos. (Elliott, 1998, p.138)

Elliott (apud Zeichner & Noffke, 1998) sumariza a metodologia da pesquisa-ação como segue: é dirigida para a realização de um ideal educacional; focaliza mudança na prática de forma a torná-la mais consistente com esse ideal; junta evidências referentes à extensão na qual a prática é ou não consistente com o ideal e procura explicações considerando evidências referentes a fatores contextuais; problematiza algumas das teorias tácitas que fundamentam e configuram práticas (crenças e normas tomadas como certas) e, por fim, envolve os práticos em geração e testagem de hipóteses de ação referentes a mudanças educacionais que valham a pena.

No caso australiano, desenvolveu-se, a partir da adoção da teoria crítica de Habermas, uma base epistemológica para pesquisa-ação emancipatória.

Carr e Kemmis foram centrais nessa elaboração. Embora em ligação direta com o movimento britânico, a tradição de pesquisa-ação participativa australiana desenvolveu suas próprias práticas e epistemologia que a distinguem da britânica.

3. O movimento contemporâneo "professor pesquisador" (América do Norte) desenvolvido basicamente por professores e apoiados por pesquisadores. Segundo Zeichner & Noffke (1998), há uma variedade de influências sobre esse movimento: a) "a aceitação crescente da pesquisa qualitativa e dos estudos de caso que mais estreitamente se assemelham a formas narrativas de inquirição usadas por práticos para comunicar seus conhecimentos"; b) o trabalho pioneiro de muitos professores que conduziram estudos de caso sobre o ensino da escrita; c) "a ênfase crescente em pesquisa-ação em programas de formação de professores das universidades"; d) "o movimento do prático reflexivo inspirado pelo trabalho de Schön" (ibidem, p.18-9).

4. Um número crescente de pesquisas de auto-estudo realizadas por educadores universitários que estudam suas próprias práticas como professores e como formadores de professores.

5. A tradição da pesquisa participativa que evoluiu a partir de trabalhos na Ásia, África e América Latina com grupos oprimidos e que foram adaptados à pesquisa norte-americana envolvendo comunidades e que incluíam - mas iam além - a esfera educacional. Tradição ligada à educação de adultos e a movimentos de alfabetização, lida igualmente com outros temas sociais, tais como propriedade e uso da terra, contaminação ambiental, desemprego, crime e drogas etc.

O objetivo explícito da pesquisa participativa é construir uma sociedade mais justa e humana e o processo de pesquisa oferece um quadro conceitual no qual pessoas procuram superar situações de opressão para entender forças sociais operando numa situação e ganhar força engajando-se em ação coletiva. (Zeichner & Noffke, 1998, p.24)

O debate educacional atual refere-se a uma questão central desdobrada: *a pesquisa dos práticos é, realmente, pesquisa? Qual é, de fato, o estatuto epistemológico das pesquisas dos práticos?* Para Anderson & Herr (1999), duas tendências estão presentes ao mesmo tempo: ou a pesquisa dos práticos resistirá às universidades e às escolas ou será domesticada como novas técnicas para melhorar o desenvolvimento profissional.

Do lado da escola, muitos administradores e especialistas de desenvolvimento profissional vêem a pesquisa de práticos como uma nova bala de prata na

reforma da escola, mas, ao mesmo tempo, querem controlar os tipos de questões postas. Acadêmicos tendem a se sentir confortáveis com as pesquisas de práticos como uma forma de conhecimento local que conduz a mudanças dentro do ambiente da própria prática, mas se sentem menos confortáveis quando é colocado como conhecimento público com exigências epistemológicas além do ambiente da prática ... Para muitos acadêmicos, a aceitação da pesquisa de práticos é dada apenas com a condição de que seja criada uma outra categoria de conhecimento para ela. Usualmente tal categoria é expressa como alguma variação entre "conhecimento formal" (criado em universidades) *versus* "conhecimento prático" (criado em escolas), e uma separação da pesquisa em relação à prática define a pesquisa de práticos como "inquirição prática" a qual é focalizada sobre a "melhoria da prática" e usa sua própria definição para relegá-la a segundo plano em relação à pesquisa formal (leia-se real). (ibidem, p. 14-5)

A esse respeito, os autores consideram outras posições que convivem no debate educacional. Fenstermacher, por exemplo, declara que conhecimento prático resulta da participação em e reflexão sobre ação e experiência, é ligado à situação ou contexto no qual surge, pode ou não ser expresso imediatamente na fala ou escrita e refere-se a "como fazer coisas, o lugar certo e o tempo para fazê-las ou como ver e interpretar eventos relacionados às próprias ações" (apud Anderson & Herr, 1999, p.15).

Cochran-Smith & Lytle, por sua vez, rejeitam o dualismo conhecimento formal/conhecimento prático, por não ajudar e por ser bastante limitador em relação à natureza do ensino e da pesquisa do professor, a qual elas consideram como sendo mais sobre:

como as ações dos professores são impregnadas com compreensões complexas e multifacetadas de aprendizes, cultura, classe, gênero, alfabetização, temas sociais, instituições, comunidades, matérias, textos e currículo. É sobre como professores trabalham juntos para desenvolver e alterar suas questões e quadros interpretativos informados não apenas por considerações bem realizadas sobre a situação imediata e estudantes particulares que ensinam e tem ensinado, mas também por múltiplos contextos - sociais, políticos, históricos e culturais - dentro dos quais eles trabalham. (apud Anderson & Herr, 1999, p.15)

Clandinin & Connelly (apud Anderson & Herr, 1999, p.15), por sua vez, argumentam que

conhecimento "de fora" é freqüentemente experienciado por professores como uma "retórica de conclusões" a qual entra na paisagem profissional dos práticos por meio de conduítes informacionais que afunilam conhecimento proposicional

e teórico para eles com pouca compreensão de que sua paisagem é pessoal, contextual, subjetiva, temporal, histórica e relacionai entre as pessoas. Claramente, o debate do conhecimento formal/conhecimento prático é mais do que sobre epistemologia e metodologia da pesquisa; é sobre a natureza da própria prática.

Em face do panorama apresentado, Anderson & Herr (1999) propõem que se saia dos campos de batalha e que se façam alianças produtivas, que implicam "elos" com a pesquisa "de fora". São consideradas aqui possíveis alianças entre os que estão "dentro" do processo de investigação (práticos) e aqueles que, ao empreenderem tal processo, realizam-no com afastamento tal que são considerados como sendo "de fora" (acadêmicos):

acadêmicos querem compreender o que é ser de dentro sem "se tornar nativos" e perder suas perspectivas de fora. Práticos já sabem o que é ser de dentro, mas, porque são "nativos" ao ambiente, eles podem trabalhar considerando como garantidos aspectos de sua prática a partir da perspectivas dos de fora. (Anderson et al. apud Anderson & Herr, 1999, p.15)

Sugerem combinar as vantagens de ambos - os de dentro e os de fora - via pesquisa colaborativa que traga acadêmicos e práticos das escolas juntos em equipes de pesquisa; há, para eles, outra forma pela qual podem informar-se uns aos outros. Quando os práticos se engajam em suas próprias pesquisas, eles tendem a ler mais pesquisas realizadas na e pela Universidade e com maior interesse. Ironicamente, um movimento crescente de pesquisa de práticos poderá conduzir a uma maior - e não menor - demanda de pesquisa de acadêmicos.

Pesquisa sobre, com e dos professores: analisando um exemplo⁴

Os limites e a especificidade dos tipos de pesquisa considerados nas partes anteriores nem sempre são nítidos e muitas vezes se entrelaçam. Considera-se, agora, a título de exemplo, um projeto específico em que essas características e especificidades se apresentam. Trata-se de uma pesquisa sobre professores, porque investiga processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência de professoras das séries iniciais do ensino fun-

4 Detalhamentos das análises apresentadas são encontrados em Mizukami et al. (2002).

damental. Trata-se, igualmente, de pesquisa com professores porque essa investigação se dá, muitas vezes, em colaboração com as professoras de uma escola de ensino fundamental e durante a promoção de processos de desenvolvimento profissional. Trata-se, por fim, de pesquisa dos professores porque, em muitas fases, implicou processos de investigação gerados, conduzidos e avaliados pelas professoras.

O projeto "A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho" - Programa Ensino Público - Fapesp (1996-2000) apresentou dupla característica: construir conhecimentos sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores e, simultaneamente, intervir no contexto em que tais processos ocorriam, de forma que os conhecimentos fossem construídos ou reconstruídos colaborativamente entre as participantes-pesquisadoras da universidade e professoras das séries iniciais de uma escola de ensino fundamental da rede estadual.

Pretendeu oferecer respostas à seguinte questão geral: *Em que medida um processo de parceria - que considera a reflexão sobre a prática docente como seu eixo de desenvolvimento e que implica intervenções/ações de natureza construtivo-colaborativa no local de trabalho - permite conhecer e promover processos de desenvolvimento profissional de professores?*

Objetivou mais especificamente: a) produzir conhecimento sobre processos de desenvolvimento profissional de professores e sobre a forma de investigá-los; b) produzir conhecimento sobre o processo de desenvolvimento de conceitos (relacionados a processos de ensino e aprendizagem e ao fenômeno educacional), assim como sobre práticas possíveis de serem desenvolvidas por meio de uma abordagem construtivo-colaborativa; c) promover processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional de professores por meio da reflexão sobre a prática pedagógica, segundo uma abordagem construtivo-colaborativa centrada na escola (Cole & Knowles, 1993); d) promover o uso adequado de outros espaços de conhecimento além da sala de aula, principalmente o da biblioteca escolar, enfatizando habilidades de busca e de utilização de diferentes fontes de informação; e) avaliar as estratégias formativas e investigativas utilizadas.

Adotou-se uma abordagem construtivo-colaborativa (Cole & Knowles, 1993), que presume que toma melhoria na qualidade do ensino de forma a superar o fracasso escolar e da escola implica a participação natural e voluntária de professores na discussão de propostas alternativas para que tal meta seja atingida. Tal abordagem implica assumir:

- a) o conceito de desenvolvimento profissional de professores considerado como parte de um contínuo que procura estabelecer conexões entre a formação inicial e a formação continuada;
- b) a valorização dos processos de desenvolvimento profissional de professores, dos aspectos contextuais e organizacionais orientados em direção à mudança e a consideração das dimensões coletivas e individuais da atividade pedagógica;
- c) a construção de conhecimento sobre o ensino como um resultado de uma relação dialética entre o individual e o coletivo;
- d) o princípio da inquirição-reflexão (Knowles et al., 1994), que, entre outros: facilita as compreensões dos professores a respeito de suas próprias práticas pedagógicas; considera a natureza colaborativa dos papéis desempenhados pelos pares; reconhece a especificidade da prática pedagógica como requerendo soluções não padronizadas; admite a influência das concepções dos professores na compreensão dos eventos de sala de aula e em sua prática de ensino; possibilita o desenvolvimento de autonomia pessoal e profissional;
- e) "novas formas de parceria em pesquisa ... baseadas em suposições fundamentais sobre a importância de propósitos, interpretações e relatos mútuos ... e sobre a potencialidade de múltiplas perspectivas. Também implícita a essa abordagem está a compreensão relativa à contribuição particular e importante de cada parceiro no processo de inquirição, e que o relacionamento entre professores da escola e os pesquisadores da Universidade, por exemplo, é multifacetado e não hierárquico em relação ao poder (Cole & Knowles, 1993, p.478);
- f) a necessidade de estabelecer uma base de conhecimento que torne o desenvolvimento profissional possível;
- g) a consideração de processos de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo em diferentes disciplinas curriculares;
- h) a noção de escola como uma organização que aprende;
- i) a construção de processos de autonomia profissional do professor;
- j) a consideração de traduções e transposições de políticas públicas relacionadas às escolas e às salas de aula.

O projeto foi desenvolvido no período de 1996 a 2000, envolvendo 27 profissionais de uma escola estadual de ensino fundamental (incluindo a diretora, a coordenadora pedagógica e a responsável pela biblioteca), seis pesquisadoras da Universidade e três especialistas de diferentes componen-

tes curriculares das séries iniciais. O projeto requereu dez horas semanais das participantes da escola, incluindo duas reuniões semanais de duas horas cada, com todo o grupo.

O estudo contém elementos de pesquisa-ação compreendendo ação orientada pela pesquisa e pesquisa baseada em ação, reflexão, em processos de tomada de decisão e em auto-avaliação. Refletindo a orientação teórica, as abordagens metodológicas incluíram estudos descritivos e analíticos, estudos *de follow-up*, estudos etnográficos, estudos de caso e o uso de várias fontes de dados (observação, narrativas, relatos, casos de ensino, diários, entrevistas, portfólios e diferentes tipos de documentos) pertinentes a cada problemática estudada.

Grande parte das atividades desenvolvidas durante o primeiro ano relacionou-se ao estudo das concepções dos professores referentes a diferentes aspectos do fenômeno educacional e ao ensino como profissão. A maioria dos dados consistiu de relatos orais ou escritos pelas professoras. As situações enfrentadas nesse primeiro estágio do projeto poderiam ser consideradas como "reflexões sobre a ação". Narrativas contendo expressões de crenças, valores e teorias pessoais foram obtidas. Concepções relacionadas a práticas pedagógicas, relacionamentos entre concepções, práticas e aspectos do desenvolvimento profissional foram também investigadas.

Durante o primeiro ano do projeto foi progressivamente sendo construída uma estratégia que evidenciou ser uma ferramenta poderosa tanto sob a óptica da investigação quanto do ensino/intervenção. A promoção e a investigação de processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência puderam ser realizadas a partir da construção de várias dessas estratégias, cunhadas pelo grupo como *experiências de ensino e aprendizagem* e que podem ser descritas como:

situações estruturadas de ensino e aprendizagem, planejadas pelas pesquisadoras e pelas professoras da escola e implementadas pelas professoras, a partir de temas elencados como sendo de interesse individual e grupai e discutidas coletivamente. Essas experiências constituem processos circunscritos - que podem implicar ações junto a pequenos grupos de professoras ou junto às salas de aulas, envolvendo professora e alunos -, geralmente oriundas de dificuldades práticas relativas à compreensão de componentes curriculares ou de desafios propostos pelo dia-a-dia da escola e das políticas públicas. (Mizukami et al., 1998, p.3)

No desenvolvimento de pesquisas com dupla característica - a de intervir e promover processos de desenvolvimento profissional de professores ao

mesmo tempo em que investiga tais processos -, verifica-se a impossibilidade de estabelecimento de rotas prefixadas e de adoção e/ou construção de uma ferramenta única de investigação, para a realização de pesquisas com caráter de intervenção. Tal ferramenta tem de ser construída em processo, via negociação, assumindo múltiplas feições e dimensões temporais diversas. As experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no projeto foram construídas a partir do enfrentamento dos dilemas e desafios impostos pela realização de uma pesquisa/intervenção, tendo em vista o contexto de uma escola e o conjunto de seus professores.

São experiências flexíveis - de forma a dar conta das demandas mais imediatas do professor e da escola; circunscritas - possibilitando configurar fases iniciais, intermediárias e finais, relativas a temáticas oriundas de problemáticas mais gerais e inter-relacionáveis, assumindo feições específicas dependendo do contexto investigado. Vale ressaltar que várias experiências podem ocorrer num mesmo momento, e uma mesma experiência pode ser realizada em diferentes momentos ao longo do estudo.

Foram desenvolvidas as seguintes experiências de ensino e aprendizagem: Conhecendo os alunos da escola; Aprendendo Ciências; Aprendendo Matemática; Aprendendo Português; Construindo a base de conhecimento para as séries iniciais do ensino fundamental: o que os meus alunos devem saber?; Interações escolas-famílias: Vamos ajudar nossas crianças?; Vamos avaliar nossos alunos: construindo um instrumento comum de avaliação para cada série; Biblioteca escolar e a busca por referências; Explicitando discurso pedagógico *versus* contrastando teorias pedagógicas; Ouvindo e contando histórias: a literatura infantil em perspectiva; A biblioteca escolar e a criação de novos espaços de conhecimento; Contando histórias no pátio; Compreendendo os Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries iniciais do ensino fundamental; Construindo a base de conhecimento: contrastando discurso pessoal, coletivo e oficial; Histórias profissionais e pessoais: procurando significados individuais e coletivo; Partilhando vidas profissionais.

A utilização de tais estratégias permitiu:

1. o desenvolvimento de processos reflexivos em diferentes momentos e níveis;
2. a análise de concepções manifestas e a compreensão de aprendizagens específicas das professoras diante de situações concretas de ensino e aprendizagem, nas quais foram desafiadas a refletir, a verbalizar suas crenças, a explicitar suas práticas em face de evidências postas pelas experiências;

3. a construção de situações que puderam ser consideradas como de reflexão-sobre-a-ação, com narrativas que evidenciam crenças, valores e conhecimentos, assim como a emergência de situações diretamente ligadas ao dia-a-dia escolar que exigiram das professoras posicionamento, interpretação, julgamento, novos planos de ação;

4. o direcionamento não-invasivo para as salas de aula em termos do planejar, implementar e avaliar experiências concretas de ensino-aprendizagem diferenciadas, chegando, dessa forma, mais perto do ensino desenvolvido pelas professoras;

5. a compatibilidade com as referências teórico-metodológicas adotadas nesse trabalho:

- A natureza dos processos de ensino e aprendizagem considerando orientação construtivista e enfatizando metacognição, processos de reflexão e inquirição (Shulman, 1986,1987; Cole & Knowles, 1993).
- A natureza dos processos cognitivos envolvidos em tomadas de decisão e atribuição de significados nas escolas, salas de aula e outros espaços de conhecimento.
- Modelos teóricos relacionados à construção de base de conhecimento e processos de raciocínio pedagógico, com ênfase na construção de conhecimento pedagógico do conteúdo que necessariamente implica a consideração de áreas específicas do currículo escolar quanto à prática pedagógica (Shulman, 1986).
- A natureza das teorias pessoais dos professores (Clandinin & Connelly, 1996; Calderhead, 1996; Knowles et al., 1994).
- Contribuições de teorias de ensino em contexto (Schoenfeld, 1997) e aprendizagem organizacional (Argyris & Schön, 1996) na compreensão de processos de desenvolvimento profissional de professores e de diversos processos de mediação referentes à construção de conhecimentos.
- Os possíveis impactos de políticas públicas considerando propostas pedagógicas e práticas de sala de aula (McDiarmid, 1995).

A título de exemplo, são apresentados alguns resultados:

- As experiências de ensino e aprendizagem revelaram-se importantes estratégias de aprendizagem profissional das participantes e ferramentas valiosas para a melhoria do desenvolvimento profissional, especialmente aquelas que tinham relações mais estreitas com os componentes curriculares das séries iniciais. A todas as participantes do projeto foram

oferecidas situações nas quais diferentes tipos de conhecimento puderam ser acessados e relacionados uns aos outros. Também foram oferecidas oportunidades para que revelassem suas dúvidas, questionassem suas certezas e testemunhassem sua falta de conhecimento em determinados conteúdos curriculares. Os processos de desenvolvimento profissional dos professores, no entanto, são heterogêneos e não-lineares. Idiossincrasias e peculiaridades puderam ser observadas em cada um deles, o que torna árduo o processo de generalização. Quando a experiência de ensino e aprendizagem envolvia diretamente componentes curriculares, a correspondência entre diferentes espécies de conhecimentos, crenças, metas e hipóteses que subjazem às práticas pedagógicas e parte da base de conhecimento para o ensino e do processo de raciocínio pedagógico puderam ser reveladas.

- As dimensões e peculiaridades da aprendizagem do adulto devem ser consideradas: o processo de aprendizagem das professoras é orientado mais para a prática do que para a teoria; os interesses são maiores quando maior a proximidade - dos temas, experiências, dilemas, desafios e atividades - em relação à prática.
- Dificuldades em verbalização de assuntos teóricos foram freqüentemente observados. A impressão que permanece é que as professoras consideram sua prática como seu único domínio de competência. Conhecimento teórico residiria somente no domínio das pesquisadoras. Apenas durante a fase final do projeto as professoras começaram a agir como pesquisadoras de sua própria prática.
- As concepções apresentadas pelas professoras podem ser analisadas utilizando-se a literatura sobre ensino reflexivo. Diferentes níveis de conhecimento e reflexão puderam ser observados. A reflexão como orientação conceitual (Valli, 1992; Hatton & Smith, 1995) é o que mais se aproxima da dinâmica do desenvolvimento profissional das professoras.
- Algumas das professoras manifestaram-se mais dispostas a falar abertamente sobre métodos e a confrontar seu ensino com o de suas colegas. Sugeriram estratégias, discutiram seu ensino de forma não defensiva e gradualmente permitiram acesso a algumas de suas histórias secretas (Clandinin & Connelly, 1996).
- Um estudo de como falsos princípios podem ser induzidos pela experiência parece ser apropriado. Não se considera reflexão como sinônimo de julgamento sábio e admite-se que a experiência pode conduzir a aprendizagens equivocadas. Experiências podem, igualmente, conduzir a novos

modismos (de acordo com as terminologias de políticas públicas vigentes ou de teorias de ensino e aprendizagem recentes) para substituir, em forma de discurso, práticas velhas e cristalizadas. Isso parece ser uma aprendizagem profissional que aparentemente é resistente e difícil de ser modificada ou removida.

- A dimensão profissional das professoras e a base de conhecimento para o ensino assumidas por elas parecem estar enraizadas em duas áreas: Português e Matemática. A alfabetização parece ser o foco do profissionalismo das professoras das séries iniciais
- Os dados mostram, de várias formas, que o processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo é de importância fundamental no desenvolvimento profissional das professoras. De forma a possibilitar a construção de tal tipo de conhecimento, as professoras necessitam de tempo e oportunidades efetivas de aprendizagem de forma a ser possível que repensem não apenas seu papel em salas de aulas, mas também sua prática pedagógica. Elas também necessitam superar possíveis resistências de forma a criar práticas mais compatíveis com a população escolar e com os princípios defendidos por políticas públicas de educação.
- Situações que consideram o contexto das atividades das professoras parecem mobilizar crenças mais profundas que escapam da censura que o discurso dominante exerce sobre elas, como é o caso, por exemplo, das políticas públicas. Tais políticas são verbalizadas pelas professoras, mas não necessariamente correspondem às suas crenças.
- Durante o quarto ano do projeto, as participantes atribuíram significados, levantaram idéias, contestaram opiniões, redirecionaram processos, reafirmaram ou reformularam convicções etc, de forma a ser impossível estabelecer linhas claras e inequívocas entre contribuições individuais. Muitas das contribuições individuais só foram possíveis graças ao grupo.
- O grupo da pesquisa foi inicialmente concebido como tendo inicialmente uma estrutura determinada no projeto. Essa estrutura, no entanto, foi-se modificando quando os membros começaram a criar uma identidade para o grupo: assumindo diferentes compromissos, criando dinâmicas e rotinas no sentido de configurá-lo.
- O processo de desenvolvimento profissional - previamente visto como unidirecional - se tornou bidirecional e isso se deve ao trabalho individual e grupai. As interpretações que, no início do projeto tendiam a ser orientadas mais para tópicos, passaram a assumir uma orientação de processo. O projeto passou, igualmente, por diferentes processos de tomada

de decisão que afetaram a construção do grupo em relação a orientações teóricas e metodológicas a serem adotadas.

- A inclusão do grupo de pesquisadoras no ambiente escolar e a construção de um programa partilhado de desenvolvimento profissional é um processo que pode ser considerado como instável e necessitando de trabalho constante a cada momento, demandando um alto grau de envolvimento de seus participantes. Durante esse estudo, o processo de legitimização e de não-legitimização do discurso sobre a prática pedagógica se tornou marcante, exigindo constantes revisões das dinâmicas do grupo das professoras da escola, do grupo das pesquisadoras da Universidade e do grupo maior formado por todas as participantes em contínuo processo de negociação.
- Muitas das dificuldades enfrentadas se relacionam a processos de implementação de políticas públicas, muitas das quais não chegam à sala de aula ou, quando chegam, possuem linguagem, formato ou idéias que são difíceis de serem incorporadas (principalmente aquelas relacionadas à transposição didática, a serem incorporadas no dia-a-dia da sala de aula).

Pesquisas realizadas com objetivos semelhantes têm apresentado resultados importantes quanto à promoção e à investigação de processos de desenvolvimento profissional de professores, assim como levantado problemas, dilemas, especificidades e perspectivas de pesquisas *com* e *dos* professores. Pesquisas desenvolvidas no Programa Ensino Público - Fapesp - têm, sob essa perspectiva, oferecido contribuições teóricas e metodológicas valiosas: Marin (2000), Compiani (2000), Almeida (2000) e Pimenta (2000).

A questão do rigor em pesquisas com e dos professores

Eu não concordo que sejamos um grupo "menos teórico". Nossa "discussão teórica" ocorre diferentemente, mais embebida em materiais de contextos nos quais trabalhamos, em descrições da dinâmica da classe, no que nós fazemos e dizemos. (Threatt apud Zeichner & Noffke, 1998, p.56)

Utilizando-se de vários tipos de delineamentos e implicando tomadas constantes de decisão durante o desenvolvimento da pesquisa, a partir das situações enfrentadas e dos dados obtidos, e tendo como eixo o problema sob investigação, são utilizadas fontes variadas de dados não presentes usu-

almente em pesquisas sobre os professores: diários que oferecem acontecimentos da vida da sala de aula durante um determinado tempo; inquirições orais que consistem em análises orais dos professores sobre suas próprias práticas realizadas individualmente ou em ambiente grupai; entrevistas coletivas; narrativas de histórias de vida descrevendo relações entre experiência de vida de professores e/ou de formadores de professores e suas práticas atuais; registros de estudos de sala de aula que representam explorações dos professores em relação ao seu trabalho, usando dados baseados em observações, entrevistas e documentos; dramatizações; elaboração e análise de casos de ensino; elaboração de histórias; desenhos e murais; poemas; fotografias; filmes, novelas, testemunhos etc. Ensaio de professores e livros que contêm representações e análises de trajetórias escolares, situações vividas no dia-a-dia escolar, dentre outros, também são considerados. Se, por um lado, as fontes de dados e as formas de analisá-las são ampliadas e diversificadas, por outro, questões referentes ao rigor, à precisão, à validade são colocadas novamente em cena principalmente no caso das pesquisas dos práticos, já que os critérios existentes se adaptam às pesquisas acadêmicas tradicionais, incluindo as qualitativas.

Sugere-se que a pesquisa dos práticos não seja julgada pelos mesmos critérios de validade com os quais se julgam a pesquisa positivista e a pesquisa naturalista. Isso requer uma nova definição de rigor, de forma a não conduzir erroneamente e a não marginalizar as pesquisas dos práticos.

Algumas perguntas são pertinentes, em face dessa sugestão: se não se podem utilizar os critérios atuais de validade para avaliar a pesquisa de práticos, como tais pesquisas podem ser avaliadas? A quem competiria desenvolver tais critérios? Como pode se distinguir uma boa de uma má pesquisa de práticos?

Zeichner & Noffke (1998) defendem a redefinição do rigor, tendo em vista a validade da pesquisa de práticos. Ao analisarem pesquisas publicadas por práticos, consideram que o conhecimento gerado por meio da pesquisa do prático não nos dispensa da questão da validade, da confiabilidade. Uma aceitação acrítica de todo conhecimento que é gerado por meio de inquirição do prático sem nenhuma atenção à qualidade de pesquisa servirá, segundo eles, apenas para minar a aceitação da pesquisa do prático como uma forma legítima de geração de conhecimento em educação.

Zeichner & Noffke (1998) apresentam uma revisão bastante importante de pesquisadores que propõem critérios para avaliação da pesquisa dos práticos segundo as especificidades desta e que possam responder aos seus pro-

pósitos e condições. A triangulação, considerando comparação e contraste entre diferentes espécies de evidências, é bastante enfatizada para esse tipo de pesquisa.

A título de exemplo, apresentam-se os critérios desenvolvidos por Anderson et al. (apud Zeichner & Noffke, 1998, p.73-4), que refletem a especificidade de quem está dentro de uma situação e gerando conhecimento sobre sua própria prática.

1. *Validade democrática* - a medida na qual a pesquisa é desenvolvida via colaboração com todas as partes e em que as múltiplas perspectivas e interesses são levados em conta.

2. *Validade de produto* - a extensão na qual ocorrem ações que conduzem a uma resolução do problema em estudo ou ao fechamento de um ciclo de pesquisa que resulta em ação.

3. *Validade de processo* - a adequação dos processos usados nas diferentes fases da pesquisa, tais como coleta de dados, análises etc. Inclui temas de triangulação como precaução em relação a vieses.

4. *Validade catalítica* - descreve os graus em que a pesquisa energiza os participantes a conhecerem a realidade de forma a transformá-la.

5. *Validade dialógica* - o grau no qual a pesquisa promove um diálogo reflexivo entre todos os participantes da pesquisa.

De uma maneira geral, pode-se dizer que quatro frentes permanecem presentes (Schön, 1991) em pesquisas com e dos professores: a) sobre o que é apropriado refletir, nos contextos ricos e complexos da prática, incluindo aqueles que o prático já conhece; b) qual(is) a forma e/ou as formas apropriada(s) de observação e reflexão sobre a prática; c) o que constitui o rigor apropriado (validade e fidedignidade); e d) quais as dimensões éticas de tal tipo de investigação. São consideradas pelo autor como desafios: são questões atuais relativas ao fenômeno, à causalidade, à generalização e à ética.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, C. M. C. et al. Professores da universidade e da escola básica: parceiros no ensino e na pesquisa. *Pro-Posições*, v.11, n.1 (31), p.43-55, mar. 2000.
- ANDERSON, G. L., HERR, K. The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, v.28, n.5, p.12-21,40, 1999.

- ARGYRIS, C, SCHÖN, D. A. *Organizational Learning II. Theory, method, and practice*. Reading, Ma: Addison-Wesley, 1996.
- CALDERHEAD, J. Teachers: beliefs and knowledge Structures and comprehension processes. In: CALDERHEAD, J., CALFEE, R. C. (Ed.) *Exploring Teachers' Thinking*. New York: Macmillan, 1996. p.709-25.
- CLANDININ, D. J, CONNELLY, F. M. Teacher's professional knowledge landscapes: Teacher-stories - Stories of teachers - School stories - Stories of schools. *Educational Researcher*, v.25, n.3, 1996, p.24-30.
- CLARK, C. et al. Collaboration as dialogue: Teacher and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, v.33, n.1, p. 193-232, Spring 1996.
- COCHRAN-SMITH, M., LYTLE, S. Research on teaching & teacher research: the issues that divide. *Educational Researcher*, v.19, n.2, p.2-11, 1990.
- COLE, A., KNOWLES, G. Teacher development in partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, v.30, n.3, p.473-95, 1993.
- COMPIANI, M. Geociências e a formação continuada de professores em exercício no ensino fundamental: reflexões. *Pro-Posições*, v.11, n.1(31), p.25-35, mar. 2000.
- DUNKIN, M. J., BIDDLE, B. J. *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G. et al. (Org.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 137-52.
- FENSTERMACHER, G D. The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. In: HAMMOND, L. D. (Ed.) *Review of Research in Education*. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 1994. v.20, p.3-56.
- GOMES, A. A. et al. Melhoria do ensino público: a formação de professores no Curso Normal. *Pro-Posições*, v.11, n.1(31), p.70-82, mar. 2000.
- HATTON, N. SMITH, N., Reflection in teacher education: towards definition and implementation. 1995. Disponível em: <<http://www.alesc.edfac.usyd.edu.au/resources/hattonart.html>>.
- KNOWLES, J. G. et al. *Through Pre-service Teachers' Eyes*. New York: Macmillan, 1994.
- JOHN-STEINER, V. et al. The Challenge of Studying Collaboration. *American Educational Research Journal*, v.35, n.4, p.773-84, 1998.
- MARIN, A. J. et al. Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. *Pro-Posições*, v.11, n.1(31), p.15-24, mar. 2000.
- MCDIARMID, G. W *Realizing new learning for all students: aframework for the professional development of Kentucky teachers*. National Center for Research on Teacher Learning - NCRTL, Special Report, 1995, 36p.
- MIZUKAMI, M. da G. N. *A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho*. Fapesp. Relatório de Pesquisa 2, 1998.
- _____ Desenvolvimento profissional da docência: analisando experiências de ensino e aprendizagem. *Pro-Posições*, v.11, n.1(31), p.97-109, mar. 2000.

- MIZUKAMI, M. da G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar-Comped/Inep, 2002.
- PIMENTA, S. G. et al. Qualificação do ensino público e formação de professores. *Proposições*, v.11, n.1(31), p.56-69, mar. 2000.
- ROENSHINE, B., FURST, N. The use of direct observation to study teaching. In: TRAVERS, R. M. W (Ed.) *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: AERA, Rand McNally & Company, 1973. p. 122-83.
- SCHOENFELD, A H. Toward a theory of teaching-in-context, 1997. Disponível em: <<http://www.gse.berkeley.edu/Faculty/aschoenfeld/TeachInContext/teaching-in-context.html>>.
- SCHÖN, D. *The reflective turn*. New York, London: Teachers College Press, 1991.
- _____. The new scholarship requires a new epistemology. *Change: The Magazine of Higher Learning*, v.11, n.6, p.7-34, 1995.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v.15, n.2, p.4-14, 1986.
- _____. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, v.57, n.1, p.1-22, 1987.
- _____. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M. C. (Ed.) *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós Educador, MEC, 1989. p.9-91.
- VALLI, L. (Ed.) *Reflective teacher education: cases and critiques*. Albany: State University of New York Press, 1992.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, K. M., NOFFKE, S. E. Practitioner Research, 1998, 124p. (Mimeogr.). A ser publicado em RICHARDSON, V. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. (Fourth Edition). Washington, D. C: American Educational Research Association.

Vygotski *versus* Piaget - ou sociointeracionismo e educação

Fernando Becker

Abordar este tema impõe uma visada incontornável. Estudo há vinte anos a obra de Piaget, fiz e faço pesquisas envolvendo obras desse pensador, discuto suas idéias em sala de aula e nos mais variados eventos. É inevitável, pois, que eu faça o prato da balança pender para o lado de Piaget. Isso não significa desqualificação da obra de Vygotski. Significa sim, e assumo isso, que, na medida em que minha postura for colocada com a maior clareza possível, as discordâncias poderão sobrevir com o desejado nível acadêmico; isto é, num contexto de debate que a todos beneficiará e do qual ninguém precisará sair machucado.

Perscrutemos o que se ouve pelos meios educacionais, mormente escolares, nos últimos dez a quinze anos.

Vygotski¹ é interacionista; Piaget, construtivista. Vygotski leva em conta o social; Piaget não leva em conta o social. Vygotski, tal como os associacionistas, assenta o desenvolvimento na imitação (verbal); Piaget propõe estágios rígidos de desenvolvimento. Vygotski apresenta um pensamento

1 Opto pela grafia Vygotski tal como se emprega nas *Obras escogidas* (1991).

sociologizante; Piaget, um pensamento biologizante. Vygotski afirma que a aprendizagem determina o desenvolvimento; Piaget, que o desenvolvimento determina a aprendizagem. Para Vygotski, a lógica deriva da aprendizagem da linguagem; para Piaget, a lógica precede a aprendizagem da linguagem. Vygotski é aberto ao social; Piaget é solipsista. Vygotski movimenta-se num ambiente dialético, mas sua epistemologia tem base (neo)positivista; Piaget movimenta-se num ambiente (neo)positivista, mas sua epistemologia é dialética. Os vygotkianos não leram Vygotski; os piagetianos não leram Piaget. Vygotski não investigou os primeiros anos de vida da criança; Piaget quer generalizar uma teoria que teve como base apenas a observação de seus três filhos. A pedagogia inspirada em Vygotski é verbalista; a pedagogia inspirada em Piaget é individualista. O pensamento de Vygotski é incompatível com o de Piaget; o pensamento de Piaget é incompatível com o de Vygotski. Vygotski é socialista; Piaget é (neo)liberal. Enquanto Vygotski discutia com Pavlov e a *Gestalt*; Piaget discutia com os neopositivistas.

Esses componentes do imaginário docente não são apenas detectados em falas de professores, aqui e ali, pelo país afora, mas muitos deles aparecem em artigos e, até mesmo, em livros. O que há de verdadeiro e o que há de falso ou, pelo menos, inconsistente? Em que nível científico podem-se resolver tais problemas? Esses autores merecem, pela sua produção e suas contribuições à educação, que se tirem a limpo tais questões?

As contribuições de Vygotski e Piaget precisam ser discutidas para que se supere esse primitivismo reflexivo e, a exemplo de não poucos pesquisadores, para que elas possam ser transformadas em realizações significativas na pedagogia e na educação brasileiras.

Alguns posicionamentos sobre epistemologia genética

Não foi sem surpresa que ouvi Ernst von Glasersfeld (1996), filósofo americano de origem austríaca, afirmar que Piaget rompeu com uma tradição filosófica de mais de dois mil anos. Para Piaget, o conhecimento é um instrumento de adaptação e não um órgão de representação. Ele entende "adaptação" como a medida da equilíbrio do meio interno, obviamente provocada, embora não produzida, pelo meio externo. Essa ruptura consiste em substituir o reflexo pavloviano (noção que sobrevive pelo menos desde

Aristóteles) pelo *esquema*² de ação. Os significados das palavras, no seu início, são sempre experiências - entendidas como resultados de ação e de abstração reflexionante (Piaget, 1977). A semântica se faz na cabeça e não fora dela. É certo que não se aprende uma língua sem a sociedade que fala essa língua. Mas os conceitos se fazem no sujeito, na experiência; não são dados no social. Nesse sentido, para Glaserfeld, Piaget é mentor de um *construtivismo radical*, ao passo que Vygotski não supera as noções de um *realismo ingênuo*; se se pode falar de construtivismo de Vygotski, ele não passa de um construtivismo trivial. O construtivismo praticado nos Estados Unidos, hoje, de acordo, ainda, com Glaserfeld, não supera esse construtivismo banal porque é tributário de um realismo ingênuo, segundo o qual o meio reflete-se na mente tal qual é. É exatamente por isso que é muito mais fácil aceitar Vygotski, e extremamente difícil assimilar Piaget.

Por sua vez, o lógico Jean-Blaise Grize, parceiro de Piaget no *Traité de logique opératoire* (1976), lembra que, em primeira aproximação, Piaget pôs em evidência a gênese da álgebra de Boole. Contudo, introduziu ele uma lógica dos conteúdos e abriu novas perspectivas. Segundo essas perspectivas, um objeto não tem sentido em si; seu sentido depende do lugar que ocupa no conjunto das classes e relações do pensamento de um sujeito, isto é, no conjunto de suas ações, pois foi mediante abstrações reflexionantes que o sujeito construiu esse aparato lógico composto de classes e relações.

Entendo que, na concepção de Grize, os significados do meio social, da cultura, só existem para o sujeito na medida em que tiver construído para si um conjunto de classes e relações que possibilite a ele assimilar esses significados. Em outras palavras, na medida em que tiver construído um sistema lógico e traduzido esse sistema simbolicamente.

Juntamente com Rolando Garcia, Piaget (1989) introduziu a idéia de *implicação significativa* não mais somente entre proposições, mas entre conteúdos.

2 Algumas definições de *esquema* de Piaget: "O esquema de uma ação é, por definição, o conjunto estruturado dos caracteres generalizáveis desta ação, isto é, dos que permitem repetir a mesma ação ou aplicá-la a novos conteúdos. Mas o esquema de uma ação não é nem perceptível (percebe-se uma ação particular, mas não seu esquema) nem diretamente introspectível e só se toma consciência de suas implicações repetindo a ação e comparando seus resultados sucessivos" (*Études d'épistémologie génétique*, XIV, 1961, p.251). "Um esquema é aplicado à diversidade do meio exterior e generalizado, portanto, em razão dos conteúdos que subsume enquanto uma *Gestalt* não se generaliza..." (*Psychologie de l'intelligence*, 1977, p. 336). "Os esquemas têm uma história: há reação mútua entre a experiência anterior e o ato presente de inteligência" (ibidem, p.87). "Os esquemas de ação constituem a principal fonte dos conceitos" (*Les mécanismes perceptifs*, 1961, p.385).

Piaget jamais entende conteúdo como um dado, mas como o resultado de uma construção que mobiliza as atividades do pensamento apoiadas nas representações que os sujeitos fazem de si, do mundo e dos outros. Constrói, assim, uma lógica do sujeito e uma lógica dos objetos. Diz Grize que o problema da aprendizagem é o problema do desenvolvimento dos conhecimentos, portanto do crescimento do potencial de ação. No contexto da epistemologia genética é a ação que dá significado às coisas.

Se é certo que nem a criança nem o adulto são puros tomadores de registros dos discursos que fazem; se é, por si mesmo, que o sujeito amplia seus conhecimentos, não se impede que escutar e ler seja condição indispensável. Não deve ser entendido como uma desgraça se os mestres, inclusive os pedagogos mais atualizados, continuem a falar aos aprendizes. A desconfiança que se atribui a Piaget pelo lado verbal da aprendizagem repousa sobre um triplo mal-entendido:

1) Piaget era, antes de tudo, um epistemólogo e, mesmo nas pesquisas que tratavam de física, procurava pôr em evidência os mecanismos lógicos em jogo, bem mais que os conteúdos de conhecimento;

2) Mesmo se Piaget ocupou-se certo tempo de sociologia -para revelar, aí, por outros caminhos, as mesmas estruturas operatórias que pusera em evidência em psicologia -, ele focalizou sua atenção sobre o aspecto específico das relações entre o sujeito e o mundo físico, deixando, *por método* (não por desvalorização), as relações entre os sujeitos: relações criança/criança e, sobretudo, criança/adulto.

3) Confundem-se facilmente as noções e os conceitos. As noções comuns, fontes de todo conhecimento científico, são sempre mais ou menos voláteis. Expressam-se elas por termos da linguagem e elas trazem a especificidade de não cessar de remeter aos referenciais vividos que representam. Os conceitos, daí provenientes, são exatamente determinados e, de direito, eles revelam apenas o sistema ao qual pertencem.

É por essa razão que, se Piaget tem perfeitamente razão de sustentar que nenhum discurso é capaz de ensinar uma estrutura, não se poderia concluir daí que não há discurso capaz de ensinar conteúdos. Diz Grize: "Eu sustentaria mesmo o contrário. Estou não somente convencido, mas persuadido que a Terra gira em torno do Sol, mesmo que toda a minha experiência me faça ver o contrário. (Penso que o discurso é um meio potente de acréscimo de conhecimento, pois a memória coletiva se dá pelo discurso.)".

Nessa interpretação de Grize, portanto, não faz sentido sustentar a tese de que uma orientação pedagógica derivada da epistemologia genética piagetiana

levaria inevitavelmente a um ensino esvaziado de conteúdo científico. Ao contrário, tal tese seria evidentemente falsa. Por várias razões. Piaget foi professor, inclusive de sociologia (na Universidade de Paris), durante toda sua vida, e professor que expunha seu pensamento e as informações científicas que resultavam de suas investigações. Em seu modelo explicativo do desenvolvimento do conhecimento, o conteúdo representa o pólo do objeto, pólo tão indispensável da interação quanto o do sujeito. Sem conteúdo, pois não haverá conhecimento. Finalmente, em sua teoria da abstração reflexionante, a forma, num determinado patamar, é transformada pelo sujeito em conteúdo, a partir do qual cria-se nova forma; e isso num *continuum*, sem começo nem fim absoluto.

Aprendizagem e desenvolvimento

A aprendizagem humana é definida por Piaget como um esforço de construção de novas estruturas de assimilação: aprender é construir estruturas de assimilação. Essa afirmação desmonta as nossas concepções cotidianas de aprendizagem. Se aprender é construir novas estruturas de assimilação, o que dizer do trabalho da escola? Piaget refere-se a estruturas e não a conteúdos. (Não se pode esquecer, porém, que sem conteúdo não se chega a nenhuma estrutura, mas, também, que cada estrutura abre o acesso a determinados conteúdos e não a outros.) A escola, o que faz? Repassa conteúdos e acredita que o sujeito aprende se ele "ingerir" aqueles conteúdos. Isso é feito com tanta tranqüilidade, com tanta certeza, que parece que nada consegue abalar esse tipo de concepção. De tal maneira que toda a produção da Escola de Genebra, com todo o seu entorno, com tantas pesquisas realizadas, com tantos desenvolvimentos diferentes - aqui na América Latina, com os trabalhos de Emília Ferreiro, por exemplo -, foi banida da escola ou, simplesmente, descaracterizada.

A educação tem uma coisa que precisa ser mais bem compreendida. Infelizmente, parece que ninguém pesquisa isso: a educação, especificamente a pedagogia, manifesta um hábito que eu poderia traduzir por uma metáfora trazida da astrofísica atual - o buraco negro. O buraco negro é um fenômeno que se caracteriza por atrair qualquer coisa, inclusive a luz, deformando tudo, até o espaço, sem termos a chance de saber como são as coisas dentro daquele turbilhão. A pedagogia é capaz de sugar qualquer teoria e liquidá-la em poucos anos. Pode ser a teoria mais bem elaborada, de maior porte, de melhor *performance*; sugada pela educação, é liquidada sumariamente e trocada

por qualquer outra que aparecer, naquele momento, não importa sua qualidade. Essa coisa nova brilha como uma estrela antes de aumentar sua densidade e atrair progressivamente tudo que está ao seu redor e desfigurar tudo o que foi atraído.

Dessa forma, a epistemologia genética, com toda a sua contribuição, foi simplesmente jogada no lixo pelos educadores - salvo um pequeno número. Primeiramente, ela é deformada de todas as formas possíveis; uma vez deformada, não produz resultados. Não pode produzir resultados, produz até anti-resultados ou resultados opostos aos esperados. Finalmente, acusa-se a teoria de ser ineficaz e digna de todo e qualquer menosprezo de toda e qualquer agressão, sem nenhuma preocupação de análise consistente e de argumentação digna. Na primeira oportunidade, troca-se ela por qualquer outra teoria sem nenhuma preocupação com a continuidade e com uma melhoria de qualidade.

Uma das trocas que se fez, no Brasil, foi a da psicologia e epistemologia genéticas pela psicologia sócio-histórica de Vygotski. Na grande maioria dos casos, deparamo com o seguinte: professores ou, até, pesquisadores, autodenominados "vygotskianos", apresentam-se sustentando posições hostis a Piaget com base em pretensas posições de Vygotski, sem, entretanto, saber minimamente quem foi Vygotski, que obra ele produziu, em que época viveu (não sabiam, por exemplo, que Vygotski nascera em 1896 - no mesmo ano em que nasceu Piaget -; que morrera em 1934, com 37 anos - ao passo que Piaget viveu 84 anos, 46 a mais que Vygotski -, antes da publicação da grande maioria das obras de Piaget; por exemplo, antes da difusão do verdadeiro marco histórico da epistemologia genética com a trilogia *O nascimento da inteligência na criança* (1936), *A construção do real na criança* (1937) e *A formação do símbolo na criança* (1945)). Sabemos, hoje, que as obras completas (edição espanhola das *Obras escogidas*) de Vygotski compõem-se de seis volumes, com aproximadamente 450 páginas cada um, que simplesmente não foram lidos por esses vygotskianos. Leram apenas um livrinho (*Pensamento e linguagem*) ou dois (*Formação social da mente*) - se leram!?. O primeiro foi traduzido da tradução inglesa, cuja tradução do russo teria sido feita com cortes substanciais (censura!?), de aproximadamente um terço do texto; tais cortes teriam subtraído tudo o que se refere à dialética hegeliano-marxista, a contribuições de Hegel, Marx e Engels; além disso, o título seria mais bem traduzido por *Discurso e fala* em vez de *Pensamento e linguagem*. A grande ironia pode ser assim resumida: em nome dessa ignorância a respeito de Vygotski, tais pessoas julgaram-se autorizadas a decretar a falência da epistemologia e da psi-

ciologia genéticas e de suas contribuições à educação - e isso sem ler uma página da obra de Piaget. Nesse nível de puro delírio, frequentemente atravessado por primitivas paixões ideológicas, é impossível qualquer debate acadêmico digno desse nome.

Lógica e linguagem

Se não se construírem esquemas lingüísticos, não se consegue apreender a linguagem que está sendo falada ao redor. Esse, a meu ver, é o ponto frágil da obra de Vygotski. Ele dá a entender que a criança passa espontaneamente a assimilar a linguagem do meio. Como? Por imitação, a partir da pressão do meio. Imitação das palavras que a mãe pronuncia, por exemplo. A ação sensório-motora não é objeto de pesquisa de Vygotski. Ele não tem um trabalho sistemático sobre esse tema que Piaget cobriu com as obras: *O nascimento da inteligência na criança*, *A construção do real na criança* e *A formação do símbolo na criança* (divulgadas após a morte de Vygotski). Piaget estudou as ações do cotidiano de três crianças durante, principalmente, os dois primeiros anos de vida, que vai do nascimento ao aparecimento da função semiótica (aparecimento da imitação *diferida* ou imitação na ausência do "modelo").

A partir desses estudos, ele pôde autorizar-se a afirmar que a linguagem incipiente da criança *dubla* suas ações em vez de reproduzir, de imediato, os significados sociais das palavras. Quando Filipe (ver mais adiante), nessa faixa de idade, fala, ao assistir ao quase atropelamento de um cachorro pelo carro em que ele andava, perguntamo-nos: Qual o significado expresso por ele nessa sua frase? Ele exprime não os significados sociais, mas os significados de suas ações em interação social, o que é muito diferente.

Retomando, o próprio Vygotski não poupa elogios à obra de Piaget, como acontece em *Pensamento e linguagem* (cf. Vygotski, 1991, v.2). Sem nunca esquecer que ele não conheceu a grande obra de Piaget; apenas conheceu obras da década de 1920. Não teve oportunidade de conhecer quase setenta obras de Piaget, entre as quais os quase quarenta volumes dos *Études d'épistémologie génétique*. Como pode alguém escrever um texto intitulado: *A crítica radical de Vygotski a Piaget* (Duarte, 2000), ignorando esses dados; dando a entender que Vygotski conhecia toda a obra de Piaget, quando, na verdade, ele se referia apenas a duas obras da primeira metade da década de 1920...

Mais, esse crítico, que induz seus leitores a uma leitura descontextualizada historicamente, engaveta de tal maneira a obra de Vygotski que a torna

propriedade privada dos marxistas. Segundo ele, quem não seguir a cartilha marxista necessariamente fará uma leitura equivocada da obra desse psicólogo russo. Significa que todos os psicólogos do planeta que não seguirem a cartilha marxista estão condenados, *a priori*, a deturpar o sacrossanto pensamento vygotskiano. Será que Vygotski encamparia essa posição? Estamos falando de um livro lançado em 2000, não em 1900, e que foi objeto de defesa de tese de livre-docência numa Universidade pública, tese aprovada por uma banca acima de qualquer suspeita.

Nosso objetivo foi o de defender... que esse autor não pode ser devidamente compreendido a não ser como alguém que procurou construir uma psicologia marxista. Leituras não marxistas da obra vygotskiana são leituras externas e estranhas ao projeto científico, filosófico e político desse autor. (p.255)

Uma tal manifestação significa ideologizar de forma irretorquível o trabalho intelectual/acadêmico. Significa instaurar uma "igreja" de eleitos que detêm a chave da interpretação desse autor. Será que existe alguma diferença entre esse comportamento "acadêmico" e o fundamentalismo religioso? Freud (os freudianos), Piaget (os piagetianos), Bruner, Freinet, Köhler (os gestaltistas), Skinner (os skinnerianos), os cognitivistas estão condenados, de acordo com esse critério, a fazer leituras equivocadas de Vygotski. Repito, isso acontece no ano 2000, não em 1900. O sofrimento do próprio Vygotski, sob o autoritarismo stalinista, nada ensinou?

Um marxista, da envergadura de Lucien Goldmann (1984, p.46), desautoriza completamente tal postura ao afirmar: "A identidade das duas concepções [d'0 *capital*, de Marx, e da psicologia genética, de Piaget] salta à vista. O papel da 'natureza', da 'matéria', do objeto, é idêntico na psicologia de Piaget e no materialismo histórico".

As assimilações dependem dos esquemas de assimilação e ninguém assimila algo para o qual não construiu esquemas. Tomemos um exemplo extremo para facilitar a compreensão, o das meninas-lobas da Índia. Elas foram encontradas com, aproximadamente, onze e doze anos de idade. O que aconteceu com essas meninas? Não falavam nada. Não exibiam comportamentos propriamente humanos. Eram, para todos os efeitos, sob os pontos de vista psicológico e social, lobas. Comportavam-se como lobas: andavam de quatro, comiam sem utilizar as mãos, uivavam etc. Uma delas morreu logo, não resistindo à investida civilizatória e religiosa do pastor anglicano que as encontrou. Não demonstravam possuir algo parecido com uma estrutura de linguagem. É um exemplo gritante para dizer que nós construímos estrutu-

ras de assimilação em interação com o meio físico e social, assimilando (conteúdo) esse meio; e essas estruturas são condição da aprendizagem da linguagem. Mas você pode objetar-me dizendo: "É isso! Vygotski defende justamente a tese de que a criança aprende a linguagem porque o meio social ensina". Acontece que o meio, agora que elas foram "resgatadas" por civilizados, tenta ensinar-lhes e elas não aprendem... O genoma humano foi configurado fenotipicamente como lobo, na interação com a matilha. Se essas meninas tivessem tido a chance de chegar à vida adulta e tivessem gerado filhos (as) que, por sua vez, fossem criados (as) em ambiente humano (por adoção, por exemplo), longe da influência das mães, esses hipotéticos descendentes não trariam nenhum traço "cultural" da matilha. Em primeiro lugar, porque a probabilidade de a herança biológica ser afetada em tão pouco tempo é praticamente nula; o meio "cultural" da matilha não tem o poder de modificá-la; em segundo lugar, porque o fenótipo dá-se por interação com a cultura em que esses hipotéticos filhos viveriam; isso em duas direções Complementares: em forma ou estrutura (mecanismos da afetividade e da inteligência) e em conteúdo (os objetos culturais).

Tentar responder a essa questão equivale a responder como são interiorizadas as ações humanas e não apenas os conteúdos da cultura; isso mostra que se trata de uma questão muito mais complexa do que suspeitou Vygotski. O desenvolvimento do conhecimento dá-se fundamentalmente por interiorização da ação, dos seus esquemas e estruturas, e só secundariamente dos conteúdos culturais; a assimilação dos conteúdos culturais é possibilitada pela construção dos esquemas de ação, e não o contrário (assim como o bebê recém-nascido não consegue mamar se o reflexo de sucção não vier previamente organizado; mesmo o reflexo estando pronto para funcionar, ainda assim o bebê precisa *aprender* a mamar, aprender a coordenar os movimentos da boca com a respiração...). Isso não significa desqualificar os conteúdos culturais, mas esforçar-se por compreender como eles são interiorizados. Numa palavra, é preciso superar o realismo ingênuo que reaparece toda vez que se põe em pauta a interpretação das contribuições de Vygotski.

Essas estruturas, que possibilitam assimilar os conteúdos culturais, não existem quando a criança nasce, elas são construídas durante o período sensorio-motor. O aparato lógico construído nesse período, pela coordenação das ações, é que permite à criança ingressar no mundo da linguagem, e esse aparato lógico é constituído, fundamentalmente, por estruturas de encaixe e de ordem. Um texto ou uma fala, como a que eu estou fazendo aqui, é, fundamentalmente, uma sucessão de encaixes - seriações e classificações com-

binadas. Sem essas construções da criança sensório-motora não há aprendizagem da linguagem, não há a menor possibilidade de aprendizagem da linguagem falada no seu meio por parte da criança. Para os vygotkianos (será que também para Vygotski?), tudo acontece ao contrário: a aprendizagem da linguagem (por imitação) traz, de brinde, a lógica. A linguagem precede, pois, a lógica. Esse pensamento é tão antigo quanto a tradição filosófica ocidental, e os neopositivistas levaram-no ao apogeu.

Para Piaget, isso não faz sentido. Para ele, a criança, na sua fala incipiente, como vimos anteriormente, *dubla* suas ações. Mesmo que imite os significantes sociais, não imita o significado; o significado provém de suas ações (a ação dá significado às coisas):

Assim que o carro faz uma curva fechada, numa estrada de interior, o motorista depara-se com um cachorro atravessando a estrada. O carro é freado bruscamente e o cachorro acelera o passo. Felizmente nada acontece. Do assento traseiro do carro, Filipe (aproximadamente dois anos de idade) dispara: "Au-au dodói tanguê tês pontos".

Por que "Au-au dodói" se nada aconteceu ao cachorro? Por que "tanguê" se não houve sangue? E os três pontos? Fazia um mês que Filipe, em casa, batera a cabeça na quina de uma mesinha, fizera um corte que sangrava abundantemente, foi levado ao pronto socorro onde o ferimento foi fechado com três pontos. Examinemos esse fato que me parece eloqüente.

- A criança, ao imitar significantes sociais, não imita ou não reproduz, *ipso facto*, os significados sociais. Leva anos para fazê-lo. Os significados vêm de sua ação particular, mais precisamente, de seus esquemas de ação.
- Podemos dizer que os significados provêm do jogo (Piaget, 1978) pelo qual a criança assimila qualquer coisa a qualquer coisa (Filipe assimila o fantasioso acidente, com o cachorro, ao acidente real que o acometeu há um mês).

Temos, aqui, a fundamentação epistemológica que podemos chamar de construtivismo, de interacionismo ou de dialética - melhor seria uma tripla designação. E a psicologia que trata das relações entre indivíduo e meio ambiente ou meio físico e social é a psicologia genética e, também, a psicologia sócio-histórica. Por que colocamos isso dessa maneira? Porque podemos estabelecer, aqui, uma vizinhança produtiva, para além de preconceitos, para além de "igrejinhas". Podemos aproximar autores como Piaget, Paulo Freire, Freud, Vygotski, Wallon, Luria, Baktin, Freinet etc. Por que esses autores

todos? Porque eles têm uma coisa em comum. Qual é essa coisa em comum? Para além das divergências, eles têm em comum algo que não pode ser subestimado: a ação do sujeito, tratada freqüentemente como prática ou práxis, colocada no cerne do processo de aprendizagem. (É claro que há muito a se avançar nessa direção, especialmente no sentido epistemológico, porque alguns desses pensadores entendem que o sujeito age para interiorizar apenas estímulos, isto é, conteúdos. Mas creio ser essa uma boa hipótese de trabalho.) Todos eles pensam, cada um a seu modo, que a ação do sujeito tem um poder de determinação do processo e, portanto, têm um poder de determinação histórico-social - apesar dos limites que indicamos e que exporemos, a seguir, de Vygotski.

O que nós fazemos, o que o sujeito da aprendizagem faz, não pode ser subestimado; a ação tem um valor que transcende qualquer valor como capacidade constitutiva. Ela é constitutiva das relações e, de acordo com a demonstração de Piaget, é a ação que constitui a novidade; é a ação do sujeito que constitui o novo. Por isso é que devemos nos indignar e criticar todas as formas de passividade do sujeito, por serem antinaturais, anti-humanas (e, por isso, anti-sociais), a começar pelas nossas didáticas. Inclua-se, nessa crítica, a televisão, que pode ser um poderoso instrumento para fazer das pessoas espectadores passivos. A Internet fornece uma grande chance de trabalhar um modelo pedagógico em que o poder constitutivo da ação do sujeito seja mais valorizado, mas a Internet não vai fazer isso espontaneamente. Entre a criança e o computador, entre o adolescente e o computador, tem que haver uma terceira pessoa, habilitada a transformar essa relação numa verdadeira interação; isso não acontece por si mesmo.

Perseguindo o insólito

Analisemos um pouco o que aconteceu - e acontece - com o pensamento de Vygotski no Brasil, embora não pretenda que essa análise seja mais que um tímido ensaio, já que não tenho todos os elementos de que precisaria para que ela fosse mais aprofundada. Sabemos o poder que teve a teoria de Skinner no mundo inteiro. Ela começou, já faz anos, a decair e chegou-se a um ponto em que alguém se apresentar, especialmente na educação e na psicologia, como skinneriano seria problemático - salvo em alguns ambientes muito restritos. Nesse clima de decadência, aparece a figura de Vygotski (não delinearei o trajeto percorrido pela obra desse autor para chegar até

nós) dizendo que o meio social é determinante do desenvolvimento humano e que isso acontece fundamentalmente pela aprendizagem da linguagem que acontece por imitação. Vocês já podem notar não apenas elementos empiristas, mas, mais do que isso, idéias neopositivistas. A única pergunta que preciso fazer, aqui, é a seguinte: *Como um skineriano transforma-se num vygotskiano sem criticar Skinner? A mesma pergunta pode ser formulada da seguinte maneira: Como um neobehaviorista transforma-se num adepto da corrente sócio-histórica de Vygotski sem criticar o neobehaviorismo? É possível levantar três hipóteses:*

- *ou os (neo)behavioristas entendem Vygotski erradamente;*
- *ou Vygotski diz o que os (neo)behavioristas aceitam como fazendo parte de sua visão de mundo;*
- *ou, ainda, acontecem as duas coisas.*

Penso que a terceira hipótese é a mais consistente, isto é, os (neo)behavioristas fizeram uma leitura neopositivista (confira-se a tradução censurada do *Pensamento e linguagem*) de Vygotski, e ele, apesar de suas suas idéias avançadas, na medida em que propõe que a linguagem precede a lógica, sintoniza com essa visão neopositivista: o sujeito é determinado pela pressão social; a ação do sujeito fica reduzida à interiorização de estímulos que podem ser culturais (Vygotski) ou físicos (behaviorismo). Ele avançou em idéias isoladas, mas não como autor de uma teoria explicativa do desenvolvimento e da aprendizagem humanos.

Além disso, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) desse autor combina com a visão (neo)behaviorista segundo a qual a aprendizagem pauta o desenvolvimento. (Para Piaget, uma dialética radical caracteriza a relação entre esses dois processos.) Seria esse o motivo pelo qual os vygotskianos põem, como questão de honra, a desconstrução ou a destruição da teoria de Piaget como condição da validação das idéias de Vygotski?

Mais uma coisa, aliás, muito pitoresca (ou trágica?): o (neo)behaviorista converte-se em vygotskiano sem criticar Skinner e leva ainda de brinde uma aura socialista - aura muito apreciada nos meios intelectuais de esquerda. O que resta ao professor que luta na linha de frente da sala de aula? Uma grande confusão conceitual parecida com aquela dos atarantados súditos de duas religiões cujos líderes trocam impropérios, sob pretexto de que cada um detém a verdade religiosa única.

Na minha hipótese - muito intuitiva -, os skinerianos viram no aparecimento do *Pensamento e linguagem* uma boa oportunidade de trocar de paternidade e simultaneamente de se opor a Piaget - o grande adversário de Skinner.

A pergunta, complementar à anterior, é a seguinte: *Será que Vygotski dá oportunidade para ser interpretado como um (neo)behaviorista, epistemologicamente como um empirista?* Não pretendo responder diretamente a essa questão. Há quem pense assim hoje (Delval, 2001).

Como afirmei, de um lado, estão os neobehavioristas e, de outro, os sociólogos da educação que, sem examinar o mérito, psicológico e epistemológico, da pesquisa piagetiana, reduzem Piaget a um biologismo primitivo e, sob o ponto de vista pedagógico, ao escolanovismo. Esses sociólogos não leram obras fundamentais de Piaget, e há sinais nítidos de que se negam a fazê-lo. Preferem ficar na leitura de obras periféricas e, como tal, apresentam leituras profundamente equivocadas, quando não preconceituosas. Apresentam-se como detentores de uma visão marxista que é capaz, segundo eles, de estabelecer um parâmetro crítico a essa vasta obra (de, aproximadamente, vinte mil páginas; só os *Études d'épistemologie génétique* aproximam-se dos quarenta volumes) sem precisar lê-la.

Algumas considerações. Para Vygotski, a criança, ao imitar um significante, vai apropriar-se desse mesmo significante e de seu significado por mera repetição e não, como propõe Piaget, por numerosos percursos das ações e coordenações de ações, especificamente, por uma dialética prolongada entre imitação e jogo/brinquedo simbólico.

Vygotski (1896-1934) não constituiu uma teoria. Aliás, ele não teve tempo para isso; morreu com 37 anos de idade. Como já lembramos, ele não pôde sequer conhecer *O nascimento da inteligência na criança* (1936), *A construção do real na criança* (1937) e *A formação do símbolo na criança* (1945), três obras fundamentais de Piaget que definem sua produção posterior. Nem sequer conheceu a extraordinária obra de 1932: *O juízo moral na criança*. Para não falar das aproximadamente sessenta obras produzidas até o fim da vida de Piaget (1980) e algumas (7) publicadas após sua morte. Se Vygotski tivesse conhecido isso, a aproximação dele com Piaget teria sido riquíssima, e, segundo meu tendencioso modo de ver, o próprio Vygotski procuraria esse encontro, assim como Piaget o propôs quando soube, por Luria, de sua produção. Diz Piaget que, lamentavelmente, só conheceu esse brilhante intelectual quando já era tarde.

Nutro, ainda, a certeza íntima de que se Vygotski tivesse tido a oportunidade de conhecer *A formação do símbolo na criança* (1945), ele não teria feito as críticas que fez a Piaget.

Com o que Vygotski pode contribuir? Com suas pesquisas com crianças em interação social. Piaget fez isso, no meu modo de ver, de forma magistral,

em *O juízo moral na criança* (que, como vimos, Vygotski não conheceu). O que Piaget pode trazer para esse encontro? Suas pesquisas sobre a gênese e o desenvolvimento do conhecimento, do nascimento da criança ao ingresso do indivíduo na idade adulta. Vygotski não investigou o primeiro ano de vida da criança e todo o trajeto até a formação da função simbólica. Piaget mostra, por esse trajeto, que o significado que a criança atribui à palavra pronunciada pelo adulto é profundamente diferente da intenção do adulto ao pronunciar a mesma palavra, ou seja, ela recheia a palavra de significados, diferentes daquele que impregna o significante social; ela recheia o significante com o significado de sua vida, de suas ações, das suas construções, e não do significado presente na intenção comunicativa do adulto. A criança, em sua linguagem incipiente, *dubla* suas ações; está longe, muito longe, pois, de copiar os significados sociais.

Para que a contribuição de Vygotski à educação seja significativa, precisamos de uma quantidade de estudiosos que leiam - e estudem! - suas *Obras escogidas* e critiquem com competência a versão do *Pensamento e linguagem* há tanto tempo circulando no Brasil.

Comparando para melhor compreender

Na obra de 1977, *Abstração reflexionante; relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*, Piaget apresenta a comparação como um momento importante do processo de abstração reflexionante; não exporei aqui o mecanismo da abstração, mas farei uso do recurso da comparação para possibilitar ao leitor a realização desse processo.

Piaget e Vygotski tinham preocupações³ comuns:

- Construir uma psicologia científica.
- Explicar a formação das capacidades humanas.
- Atribuir grande importância ao estudo do desenvolvimento e à gênese das capacidades.
- Aceitar a existência de um sujeito e de um meio ambiente no qual o sujeito nasce e se desenvolve.

3 Farei uso, aqui, de um texto inédito de Delval (2001). A interpretação do texto é de minha inteira responsabilidade.

Vários pesquisadores têm se esforçado na intenção de aproximar esses dois autores (por exemplo, Castorina (1999) Delval (2001)). Essa preocupação precisa dar conta de dois problemas: enfrentar aqueles que rejeitam Piaget em nome de Vygotski, dando a entender que os dois seguem caminhos opostos; qualquer tentativa de aproximação afrontaria a obra de Vygotski (Duarte, 2000). Por outro lado, aqueles que pensam que há pontos de aproximação devem enfrentar a pretensão daqueles que pensam que a aproximação não deve considerar as diferenças; no limite, alguns pensam que não há diferenças a serem consideradas.

Pensamos que há diferenças e que essas são fortes, e a desejada aproximação não pode atropelar tais diferenças.

Vejamos as diferenças que Delval (2001) nos apresenta. Segundo esse autor, Vygotski não consegue superar três aspectos que são inaceitáveis na epistemologia genética piagetiana:

1) Ele dicotomiza meio natural e cultura:

- ancora-se na dicotomia entre sujeito e ambiente ou cultura;
- explica o desenvolvimento pela influência externa do meio e não adota a perspectiva do sujeito (como explicar que sujeitos de um mesmo meio, com diferentes idades, constroem representações diferentes da realidade?);
- afirma acertadamente que não há mudanças biológicas que expliquem as mudanças psicológicas; busca a explicação, pois, na cultura.

Delval afirma que Vygotski não consegue entender que o meio cultural é, para o homem, seu meio natural, que a cultura converteu-se no ambiente natural para o homem, que sem cultura o homem não chega a ser homem. Por isso, ele está muito mais próximo de uma explicação epistemológica empirista do que de uma interacionista. (Denomino empiristas todos aqueles que pensam que o sujeito é mentalmente *tabula rasa* e tudo o que ele terá cognitivamente provém do meio externo, físico ou social - neste social está incluído o cultural de que fala Vygotski.)

Para Piaget, o desenvolvimento deve ser estudado e explicado a partir da perspectiva do sujeito em interação, fora dessa perspectiva não há explicação possível. Tudo o que o sujeito compreende daquilo que lhe é externo o faz a partir de sua ação, dos resultados de suas ações. O que o sujeito compreende do mundo exterior a ele? Somente o resultado de suas ações sobre o mundo, e não diretamente o resultado da pressão do mundo sobre ele. Como pode um indivíduo compreender o mundo da cultura a partir da própria cultura e

não a partir de suas ações sobre a cultura? A influência do meio está sempre mediada pelas capacidades do sujeito. O meio não é um determinante separado do sujeito. Essa concepção de Piaget constitui a base do construtivismo. É pela interação com as pessoas e os objetos, possibilitada pela sua ação, que o sujeito constrói sua própria mente e suas representações da realidade. Piaget procura compreender os processos de assimilação e acomodação no interior do sujeito e não fora dele. Compreender os processos do sujeito fora dele é impossível, pois o ponto unificador da análise do desenvolvimento e da aprendizagem humanos é o sujeito. Delval lembra que, embora Piaget nem sempre explicita, este não aceita um desenvolvimento natural independente da cultura, já que ela está presente desde o nascimento.

É possível levar essas considerações ainda mais adiante. Piaget interpreta a emergência do sujeito epistêmico como uma diferenciação do sujeito psicológico; a emergência do sujeito psicológico como diferenciação do "sujeito" biológico, e este, finalmente, como diferenciação do mundo físico. De forma alguma, em lugar nenhum Piaget reduz o sujeito ao biológico. O fator biológico está sempre presente, constitui a condição de possibilidade da emergência do sujeito psicológico e do sujeito epistêmico, nunca como sua condição suficiente. Aliás, o que significa considerar o sujeito como um ser social ignorando que, mesmo no mais avançado processo de socialização, ele continua a ser biológico. A mais avançada reflexão filosófica ou o modelo científico mais complexo não existem sem o sistema nervoso humano como um sistema biológico. Esquecer que o ser humano é biológico, mesmo quando atinge os mais elevados graus de elaboração científica, ética ou estética, é suprimir a condição fundamental da contingência humana neste planeta, o que, obviamente, tem um preço, a meu ver muito, bastante elevado.

Poderia perguntar qual desses dois autores está mais preparado para discutir com as neurociências atuais?

2) Vygotski dicotomiza funções psicológicas elementares e superiores (a linguagem e o desenho infantil, a leitura e a escrita, o desenvolvimento das operações matemáticas e o pensamento lógico, a formação de conceitos e a concepção do mundo, a memória voluntária, a atenção voluntária, todas as funções voluntárias).

Piaget preocupa-se com a formação dos conhecimentos, como a criança de hoje tornar-se-á, amanhã, um cientista, isto é, como o ser humano passa de um estado de menor conhecimento a outro de maior conhecimento, ou como passa de um conhecimento mais simples a um mais complexo. Seu objetivo é, pois, a gênese do conhecimento em geral e do conhecimento cien-

tífico em particular. Sua preocupação é epistemológica: como ao formar os conhecimentos do mundo forma-se a própria inteligência? "A criança se organiza, organizando o mundo" (1979), disse ele em *A construção do real na criança*. Lembra Delval que, embora o parentesco com a concepção kantiana, Piaget procura mostrar que as categorias com as quais se organiza o mundo são construídas, não são *a priori*. A noção de espaço que a criança apresenta aos dez meses não é a mesma aos seis; a que exhibe com três anos é diferente da que apresentava aos dois, e assim por diante. O mesmo acontece com as noções de tempo, de objeto e de relação causai.

3) Vygotski dicotomiza conceitos *cotidianos* (que se formam durante o processo da experiência pessoal da criança) e conceitos *científicos* (que se formam no processo de instrução). Além disso, afirma, num lance de pura candura, incompreensível depois de Kant, que os conceitos são os significados das palavras. (Tememos como exemplo o mecânico de fundo de quintal: ele desmonta um motor de automóvel, remonta-o sem sobrar peças; a estrutura lógica que construiu, que dá conta desses comportamentos complexos que podem atingir grande precisão, não conta com uma *performance* verbal à altura no momento em que o mecânico é solicitado a explicar o que fez e como o fez; mostra-se incapaz de, verbalmente, formular uma explicação satisfatória: as palavras não dão conta dos significados que sua estrutura lógica produziu durante seu desenvolvimento e especializou na sua prática de mecânico de automóvel.) Além disso, Vygotski afirma que os conceitos científicos não se desenvolvem da mesma forma que os cotidianos.

Para Piaget, os conceitos formam-se por abstração reflexionante, mediante uma dialética de forma e conteúdo; sua significação profunda provém das coordenações das ações - o conteúdo dessas ações é fornecido pelo meio físico ou social, mas, a certa altura do processo, a forma é transformada em conteúdo a partir do qual constrói-se nova forma, e assim sucessivamente. O conceito não se restringe, pois, à palavra, mas remonta a toda organização dos esquemas práticos do sujeito. De certa forma, as palavras nunca esgotam a complexidade das ações, dos esquemas de ações, das coordenações das ações. Apenas quando o sujeito consegue *sintetizar* o aprendido com a experiência anterior, com os esquemas relevantes, pode-se dizer que aprendeu um conceito. Não há aprendizagem *stricto sensu* de conceitos. Aprende-se um conceito por aprendizagem no sentido estrito e por abstração reflexionante. Por isso, devemos afirmar que os conceitos científicos constroem-se pela combinação da abstração empírica e reflexionante, tais como os conceitos

cotidianos; sua diferença reside no nível de complexidade. Assim, não há dicotomia entre saber popular ou cotidiano e saber científico; este evolui a partir daquele, superando-o (no sentido do *Aufhebung* da lógica de Hegel).

Compreende-se por que não se podem discutir esses autores sem avaliar as diferenças entre eles, diferenças que levantam problemas epistemológicos que não devem ser subestimados. Além desses, há outros problemas a serem discutidos, como os levantados por Piaget (1966) sobre as críticas de Vygotski a dois de seus livros: *A linguagem e o pensamento da criança* (1923) e *O raciocínio da criança* (1924): o egocentrismo cognitivo; a linguagem egocêntrica; conceitos espontâneos, aprendizagem escolar e conceitos científicos; e operações e generalizações. (Compreende-se por que esse texto é ignorado pela crítica fundamentalista que reserva, com exclusividade, a compreensão de Vygotsky aos marxistas, como vimos anteriormente.)

Considerações finais

A criança não aprende apenas por imitação, mas, também, pelo jogo ou brinquedo simbólico. Além disso, a imitação não deve ser considerada como reprodução de um comportamento, mas como construção de estruturas de assimilação, isto é, como acomodação.

A acomodação é uma função do organismo vivo que produz transformações no próprio organismo visando superar limites vividos em assimilações anteriores. Quando se refere ao organismo humano, o trabalho da acomodação transforma o mundo simbólico, o mundo da operatoriedade concreta ou formal, pelas interações do sujeito com o meio - físico ou social.

Além disso, essa desencontrada herança vygotkiana esquece que a criança brinca e que o brinquedo ou jogo, como assimilação (Piaget, 1978), tem a função de transformar o meio e, por esse caminho, produzir desequilíbrio no meio interno do sujeito.

O brinquedo ou jogo é, pois, complementar da imitação e, com esta, fator importante do desenvolvimento. A criança, ao transformar qualquer coisa em qualquer coisa, modifica o meio externo; essa modificação, por sua vez, desequilibra o meio interno cobrando sua transformação.

Na medida em que se superestima a imitação em detrimento do brinquedo, a aprendizagem torna-se hegemônica em detrimento do desenvolvimento. Na educação, o ensino, fundamentado nessa visão, torna-se hegemônico em detrimento da aprendizagem no sentido amplo, e a ação espontânea

(não espontaneísta ou *laissez-faire*) cede lugar à repetição ou ação monitorada pelo adulto.

Considerar a imitação como processo de mudança - não de transformação - de fora para dentro, do mundo do objeto para o mundo do sujeito, é cair num empirismo próprio do realismo ingênuo que dominou e domina as pedagogias convencionais - pedagogias incapazes de direcionar o processo educativo para a criação da novidade. Diz Paulo Freire: "Criar o que não existe ainda deve ser a pretensão de todo sujeito que está vivo" (*Folha de S.Paulo*, 8.1.1997).

Reduzir um pensador do porte de Piaget a alguém pouco maior que esse sem-número de contra-sensos, como já expostos, ou, como fazem alguns textos, a alguém que diz bobagens como as que afirmam:

- que o desenvolvimento humano se dá por um processo solipsista;
- que o desenvolvimento humano se dá exclusivamente por um processo de maturação biológica que se expressa por estágios limitados a rígidas faixas etárias;
- que ele não levou em conta o social...

é fazer o jogo de quem escolhe um anão para duelar. Esse é um caminho oposto àquele prenhe de desafios que nos convida a crescer...

Da mesma forma, reduzir Vygotski a um ingênuo que afirma que a criança internaliza a cultura por mera imitação, ou a um autor hermético que só pode ser lido por marxistas, é inviabilizar o diálogo fecundo entre vygotskianos e piagetianos, diálogo que tantos pesquisadores e professores esperam. Diálogo que não deve, é claro, atropelar as diferenças.

Esse tipo de método depõe contra seus autores. Felizmente, não tem o poder de afetar a grandeza das obras desses pensadores. Infelizmente afeta os alunos desses autores-professores, induzindo-os a leituras enviesadas ou, pior, ao afastamento da leitura dessas obras, fontes inesgotáveis de inspiração, de produção científica, de criatividade, de poder de invenção (posso afirmar isso com tranquilidade a respeito da epistemologia genética), de reflexão da prática. Essas leituras, com o espírito aberto, sem fronteiras prévias ou preconceituosas, sem interdições, poderão beneficiar enormemente nossas pobres didáticas e nossas desconstruídas pedagogias.

Cabe aqui, para concluir, algumas perguntas:

- Por que alguém, para ser vygotskiano, precisa desautorizar Piaget?
- O que leva um pedagogo, um sociólogo, um filósofo da educação a desautorizar um autor sem ter lido um livro de sua obra? (Numa estimativa grotesca, Vygotski escreveu três mil páginas; Piaget, vinte mil).

- Como pode um neobehaviorista tornar-se vygotskiano sem criticar o paradigma epistemológico subjacente ao neobehaviorismo?
- Qual é o melhor campo para discutir as possibilidades de aproximação entre Vygotski e Piaget: sociologia, psicologia, antropologia, epistemologia...?
- Como os esforços teóricos de Vygotski e de Piaget podem incorporar as contribuições das neurociências atuais? Com que preparo contam cada uma dessas contribuições para enfrentar esse debate?
- Quais são as relações⁴ de cada uma dessas obras - de Vygotski e de Piaget (cf. Goldmann,⁵ Cezeslaw Nowinski⁶ etc.) - com a obra de Marx? Que importância tem esse debate hoje?
- Por que Vygotski não consegue dar conta do "aprender a aprender" (Duarte, 2000) que constitui um passo importantíssimo do século XX na compreensão da aprendizagem humana?
- Como esses dois autores tratam as relações epistemológicas designadas pelos termos *construtivismo*, *interacionismo*, *dialética*, *empirismo*, *apriorismo* ou *inatismo*?

4 "Piaget não é por certo marxista e a confirmação ou infirmação do pensamento de Marx é a última das suas preocupações. Este fato aumenta, contudo, a importância filosófica dos seus trabalhos. Com efeito, nada confirma melhor o valor de uma concepção do que o encontro de pensadores que vêm de pontos diferentes e que ignoram, cada um deles, os passos e os trabalhos dos outros ... Ora, eis que pela primeira vez uma sociologia, que se preocupa bastante pouco com a biologia ou a psicologia, e uma psicologia experimental, que se mantém rigorosamente no seu domínio próprio, chegam a resultados altamente concordantes. Não se deve subestimar a importância deste fato para a constituição de uma ciência geral e unitária do homem, quer dizer, para a filosofia" (Goldmann, 1984, p.44).

5 "Mas, quer o queira quer não (mais exatamente, sem que o queira), a síntese realizada por Piaget coloca-o na linha dos grandes pensadores dialéticos, Kant, Hegel e Marx... Para Piaget (como para Marx), não existe pensamento que não esteja ligado à ação; o mundo teórico no seu conjunto é uma tomada de consciência das condições da ação real ou virtual" (Goldmann, 1984, p.54).

6 "O pensamento de Piaget é genético, no seu programa. Tanto a psicologia da formação da inteligência, como a teoria epistemológica do acréscimo dos conhecimentos e dos seus mecanismos, são uma reconstituição teórica (explicativa) de um processo histórico. O princípio de gênese e o princípio de totalidade são conscientemente acolhidos e concebidos em termos conseqüentes. Nesta teoria, já não pode haver lugar para qualquer dualidade - tão característica da concepção de Darwin - de uma teoria geral supra-histórica, por um lado, e da reconstituição de uma genealogia, por outro. A apresentação das etapas da genealogia e a teoria do processo genético encontram-se, na concepção piagetiana, unidas numa totalidade indissolúvel. É neste sentido que a teoria de Piaget tem um caráter genético por excelência" (Nowinski, 1981, p.238).

- Qual é o papel, ou a função, do meio - físico, social (cultural, linguístico) - na gênese e no desenvolvimento das funções cognitivas do sujeito para esse dois autores?
- O sujeito interioriza a cultura ou interioriza as próprias ações e, por essa interiorização, torna-se capaz de interiorizar a cultura?

Proponho, pois, que qualifiquemos o debate. Via de regra, propunham-me que eu renunciasse a múltiplas elaborações da epistemologia genética, aos dados históricos que situam os dois autores e suas obras, às diferenças existentes entre esses dois autores. Isso, a meu ver, é desqualificar o debate no ponto de partida. Tal procedimento é, pois, inadmissível. O debate que proponho é aquele em que compareçam representantes estudiosos desses dois autores fazendo justiça à envergadura de cada um deles. (Não estou dizendo que me sinto qualificado e que esteja disponível para isso.) Procurei expor alguns pontos de vista da epistemologia genética para mostrar quais questões devem ser debatidas e em que nível deve-se fazê-lo. Não aceito, por exemplo, que Vygotski deva ser preservado da crítica porque defende teses socialistas.

O problema principal que esse debate deve enfrentar é o que está contido na afirmação de que o meio social determina o indivíduo, especialmente no que se refere à cognição. Como alerta Piaget, não é suficiente afirmar essa determinação (como os marxistas têm feito à exaustão), mas mostrar e, sobretudo, *explicar* como isso acontece.

Ora, um dos problemas principais da sociologia é explicar-nos de que maneira a vida social pode ser simultaneamente fonte de estruturas racionais e das ideologias mais inconsistentes... (Piaget, 1973, p.10)

Entre outras coisas, esse debate exige a inclusão das contribuições das neurociências, o que por si só torna o debate extraordinariamente complexo.

Referências bibliográficas

- BECKER, F. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P Freire*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- _____. *Epistemologia do professor; o cotidiano da escola*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.
- _____. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001b.
- BECKER, F, FRANCO, S. R. K. *Revisitando Piaget*. Porto Alegre: Mediação, 1987.

- CASTORINA, J. A. *Los problemas epistemológicos en la escuela socio-historica*. Buenos Aires, 1999. (Impresso).
- DELVAL, J. *Vygotski, Piaget, la formación del conocimiento y la cultura*. Madrid, 2001. (Impresso).
- DUARTE, N. *Vygotski e o "aprender a aprender"*. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- GLASERSFELD, E. von. *Interprétation constructiviste de l'épistémologie génétique*.
IV SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA. *Anais...*
Águas de Lindóia, 1996. p.176-82.
- GOLDMANN, L. *Epistemologia e filosofia política*. Lisboa: Editorial Presença, 1984.
- INHELDER, B. et al. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1977. 282 p.
- KAUFMAN, B. A. Piaget, Marx e a ideologia política da escolarização. *Educação e Realidade (Porto Alegre)*, v.18, n.1, p.81-96, jan.-jun. 1993.
- MONTANGERO, J., MAURICE-NAVILLE, D. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- NOWINSKI, C. *Biologia, teorias do desenvolvimento e dialéctica*. In: PIAGET, J. *Lógica e conhecimento científico*. Porto: Liv. Civilização Ed., 1981. v.2, p.228-54.
- PIAGET, J. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1924.
- _____. *Introduction à l'épistémologie génétique; I: La pensée mathématique; II: La pensée physique; III: La pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociologique*. Paris: PUF, 1950.
- _____. *Introduction*. In: _____. *Logique, langage et théorie de l'information*. Paris: PUF, 1957.
- _____. *Les images mentales*. Paris: PUF, 1963.
- _____. *Comentários de Piaget sobre as observações de Vygotski*. Apêndice da edição italiana. In: VIGOTSKI, L. S. *Pensiero e linguaggio*. Trad. Agneta da Silva Giusta. Firenze: Giunti, 1966.
- PIAGET, J. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- _____. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- _____. *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973. [7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999]
- _____. *Aprendizagem e conhecimento (primeira parte)*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- _____. *Adaptation vitale et psychologie dell'intelligence; selection organique et phénocopie*. Paris: Hermann, 1974.
- _____. *Recherches sur la contradiction*. Paris: PUF, 1974. (EEGG XXXI, XXXII).
- _____. *Ensaio de lógica operatória*. Porto Alegre: Globo; São Paulo: Edusp, 1976.
- _____. *Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais*. São Paulo: Pioneira, 1976.

- PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- _____. *Le comportement, moteur de révolution*. Paris: s. n., 1976
- i _____ *Le possible, l'impossible et le nécessaire*. *Archiv. Psychol.*, XLIV, 172, 1976.
- _____. *Epistémologie génétique et equilibration*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1976.
- _____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- _____. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- _____. *A imagem mental na criança: estudo sobre o desenvolvimento das representações imagéticas*. Com a colaboração de M. Bovet, A. Étienne, F. Frank, E. Schmidt, S. Taponier e Vinh Bang. Porto: Civilização, 1977.
- _____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *A formação do símbolo na criança; imitação, jogo e sonho; imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1978.
- _____. *Recherches sur la généralisation*. Paris: Presses Universitarie de France, 1978.
- _____. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. *Lógica e conhecimento científico*. Porto: Civilização, 1980. 2v.
- _____. *Hacia una logica de significaciones*. Barcelona: Gedisa, 1989.
- _____. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. *As formas elementares da dialética*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- PIAGET, J., INHELDER, B. *Gênese das estruturas lógicas elementares*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA. XIII ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, IV. *Centenário do Nascimento de Jean Piaget - 1896-1996 (Anais)*. Águas de Lindóia (SP): Laboratório de Epistemologia Genética - USP; Laboratório de Psicologia Genética - Unicamp, 1996.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor; MEC, 1991. 6v.
- _____. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.
- _____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

15

Escola, currículo e diferença: implicações para a docência¹

Dagmar E. *Estermann Meyer*

Para iniciar minha exposição, utilizarei dois exemplos para justificar o modo com que pretendo encaminhar o tema que me coube trabalhar aqui. Penso que eles explicitam como poucos a sutileza do funcionamento de alguns mecanismos e estratégias envolvidos com a produção de diferenças e de desigualdades sociais e culturais, notadamente as de gênero e de raça/cor no âmbito da escola e do currículo que nela é implementado. A produção de ferramentas analíticas que possibilitam visibilizar e discutir tais processos de diferenciação é uma das grandes contribuições das teorizações pós-críticas para pensar a formação e o exercício da docência.

Vamos ao primeiro fato, que me foi relatado por uma professora negra, em um evento de atualização de professores (as), em 1998, acerca da experiência vivida por uma menina negra, de três anos, quando esta passou a frequentar uma instituição confessional de educação infantil. Após algumas

1 Não se trata de um texto inédito, pois reúne idéias que já discuti e/ou publiquei em outros espaços, nos últimos anos. Pretende ser um texto didático-pedagógico, que tem o objetivo de subsidiar a discussão sobre as relações de gênero no contexto da escola e das salas de aula.

semanas de "aula", ela começou a chorar e a recusar-se a ir para a instituição sem, no entanto, verbalizar os motivos que pudessem justificar tal atitude. A mãe foi procurar a professora, que também não conseguia explicar o fato, e ambas procuraram conversar e observar mais detidamente a criança para poder entender o que vinha acontecendo. Depois de repetidas e variadas abordagens, a menina explicou à mãe que não queria mais ir à escola porque, ali, ela tinha descoberto que "não podia ser anjo"! O que, exatamente, ela queria dizer com isso?

Todos (as) nós, que temos ou já tivemos algum envolvimento com instituições ou docência em educação infantil e séries iniciais, sabemos o peso que as imagens e a linguagem visual assumem, atualmente, nessas etapas de ensino: cartazes, desenhos, pinturas e colagens multicoloridos afixados em abundância pelas paredes das salas de aula e dos corredores tanto constituem os "conteúdos de ensino" quanto "refletem os resultados da aprendizagem" e indicam, assim, os pressupostos político-pedagógicos que norteiam os currículos implementados nessa etapa da escolarização. É possível, pois, imaginar o "potencial pedagógico" imbricado nas figuras de anjos, no contexto da educação infantil, sobretudo quando o catolicismo determina a marca religiosa da instituição. Uma pergunta simples nos permite entender, então, a contundente e, ao mesmo tempo, óbvia "descoberta" feita por essa criança: quantos (as) de nós já vimos ou já trabalhamos com imagens em que os anjos retratados não fossem meninos (ou seres assexuados) de pele muito branca, com cabelos louros e encaracolados e olhos azuis? Quem de nós já viu imagens de anjos negros? E quem de nós já não ouviu ou disse frases como "crianças são inocentes como anjos" ou "crianças quando morrem se transformam em anjos"?

O segundo fato refere-se a uma experiência vivida por um menino de quinta série, caracterizado como hiperativo porque vivia "atrapalhando" as aulas e o rendimento de seus/suas colegas. Ele estudava em uma escola que valorizava bastante o trabalho em grupo e esses grupos, quando formados "espontaneamente", se dividiam de acordo com sexo: meninos com meninos, meninas com meninas. Essa separação espontânea é, em muitas teorias do desenvolvimento infantil, e mesmo no senso comum, considerada uma característica "normal" dessa idade. Pois bem, exatamente por isso, a professora descobriu que uma eficiente forma de "melhorar" o comportamento daquele menino era colocá-lo a trabalhar nos grupos de meninas. Ou seja, trabalhar com as meninas era o corretivo, voltar ao grupo dos meninos, o prêmio que dependia do investimento na melhora do comportamento.

O que nós, professoras e professores e estudantes de Pedagogia, podemos problematizar tomando como referência essas duas histórias? Em primeiro lugar, podemos, com e a partir delas, retomar a própria história dessa instituição escolar que conhecemos (e na qual muitos(as) de nós trabalhamos) na atualidade. Ela esteve, ao longo do tempo e nas diferentes sociedades e culturas ocidentais modernas, envolvida com projetos de formação de determinados tipos de pessoas, o que hoje poderíamos chamar de determinadas identidades sociais: bons cristãos, bons trabalhadores, bons cidadãos, e esses termos não significavam exatamente as mesmas coisas quando essa educação escolar estava dirigida para homens ou mulheres. Essa função "formativa" da escola parece ter sido bem mais importante do que a mera transmissão de determinados conhecimentos em sentido estrito, e é esse seu envolvimento com a produção de identidades sociais que faz que ela continue sendo, ainda hoje, um espaço institucional constantemente disputado pelas mais diferentes vertentes políticas e por distintos movimentos sociais.

De certo modo, quando se enfatiza a escola como instância em que se produzem *identidades* sociais, está-se colocando o foco sobre processos e mecanismos de homogeneização, de uniformização, de nivelar ou suprimir diferenças... Mas é preciso dar-se conta de que os processos de homogeneização, que pretendem definir o que - ou quem - é igual, estão estreitamente vinculados a critérios ou referências daquilo ou daquele que é definido como diferente e, quase que por extensão, desigual. Essa discussão em torno do envolvimento da escola com a produção de identidades, de diferenças e de desigualdades sociais é uma das temáticas que têm sido abordadas, com novos enfoques e com redobrado vigor, no contexto das teorizações educacionais agrupadas sob o termo *pós-críticas*.

Fundamentalmente, essas teorizações trabalham com uma importante ressignificação do conceito de linguagem, argumentando que ela não é apenas um meio de *transmitir* idéias e significados, mas a instância em que se *constroem* os sentidos que atribuímos ao mundo e a nós mesmos. Argumentam, também, que existem muitas linguagens, organizadas em torno de diferentes sistemas de signos e códigos sociais: linguagens faladas e escritas, visuais, musicais, corporais, a linguagem da moda etc. Seria com e por essas diferentes linguagens que aprendemos a conferir sentido às coisas e a nós mesmos, no âmbito das culturas e dos grupos sociais em que vivemos. Em decorrência desse pressuposto, características ou qualidades implicadas com a definição de identidades e diferenças, que eram pensadas e tratadas como *naturais* ou inerentes à biologia ou cultura dos diferentes grupos humanos,

não são mais tratadas como fatos naturais da vida, mas como construções linguísticas ou discursivas que se definem em processos de luta e no interior de redes de poder.

As teorizações "pós" também têm chamado atenção para o fato de que, crescentemente, a educação das crianças e dos jovens do nosso tempo envolve um complexo de forças e de processos que incluem a escolarização, mas que estão muito longe de limitar-se a ela. Entre essas forças, estão os meios de comunicação de massa, os brinquedos e jogos eletrônicos, o cinema, a música, os quais produzem, por exemplo, diferentes e conflitantes formas de conceber e de viver a sexualidade, de conceber e de relacionar-se com as autoridades instituídas, de conhecer o eu e o outro, e que redefinem, mesmo, os modos com que temos teorizado os processos de ensino e aprendizagem.

Os estudos dedicados a compreender e a problematizar essas instâncias de ensino-aprendizagem concebem-nas como *pedagogias culturais*. Esse conceito remete para o reconhecimento e problematização da importância educacional e cultural da imagem, das novas tecnologias da informação, enfim, da relação entre escolarização e cultura da mídia nos processos de organização das relações sociais e na produção das subjetividades. Remete também para um importante deslocamento no qual o currículo se desvincula e se projeta para além da escola, e isso impõe uma reconceptualização das noções de escola, de currículo, de conhecimento escolar, do ser professor e do ser aluno...

Reconhecer a importância cada vez maior de tais instâncias de aprendizagem não significa dizer que a escola deixou de ser uma instituição social intensamente disputada por diferentes movimentos sociais e políticos. Pelo contrário, ela continua sendo um importante espaço de aprendizagens específicas e diferenciadas que não podem ocorrer em outros locais, como também um espaço que interfere, aprofunda ou fragiliza aprendizagens que fazemos em outras instituições sociais, incluindo-se, aí, tudo que aprendemos com as pedagogias culturais.

No contexto da temática discutida nessa mesa, currículo é, então, uma noção que precisamos discutir mais de perto: aqui, ele é entendido como o núcleo que corporifica o conjunto de todas as experiências cognitivas e afetivas vividas pelos estudantes no decorrer do processo de educação escolar, o que significa entendê-lo como um espaço conflituoso e ativo de produção cultural (Silva, 1995). No currículo, confrontam-se diferentes culturas e linguagens, produzidas na escola e, sobretudo, em outras instância do social. Nesse sentido, a escola proporciona um espaço narrativo privilegiado para alguns enquanto produz ou reforça a desigualdade e a subordinação de outros. Uma

afirmação que sugere a necessidade de se investir em discussões que nos permitam, exatamente, exercitar outros olhares sobre as práticas pedagógicas que se desenvolvem ou que desenvolvemos no contexto escolar. E fornecer os instrumentos para favorecer esse tipo de reflexão acerca da própria prática é, do meu ponto de vista, uma grande contribuição das teorias pós-críticas.

Nesse sentido e considerando-se as duas histórias com que iniciei este texto, de que forma escola e currículo, e as diferentes linguagens que aí circulam, podem estar implicadas com a produção de diferenças e desigualdades de gênero? Como linguagem e poder se combinam, nas práticas pedagógicas escolares e nas pedagogias culturais, para construir fronteiras entre grupos e populações e para instituir posições sociais de menino e de menina, de mulher e de homem, por exemplo?

Essa é uma questão que foi (e continua sendo) exaustivamente discutida no contexto dos estudos de gênero. O conceito de gênero passa a ser utilizado no campo dos estudos feministas, por estudiosas anglo-saxãs, a partir da década de 1970. De forma simplificada, gênero se refere à construção social do sexo. O que isso significa? Até então o movimento feminista vinha se debatendo com a dificuldade de desvincular a discussão que se fazia para entender a subordinação das mulheres aos homens e também a sua flagrante desvantagem social e econômica, de um fato biológico que era (é) a diferença anatômica e fisiológica entre os sexos. Enquanto se buscava entender esse processo tomando como base essa via, ficava muito difícil sustentar projetos políticos de transformação dessas relações de desigualdade, porque, afinal de contas, a biologia é imutável, é o que se pensava naquela época. Hoje já sabemos que até a biologia é histórica, ou seja, ela também está sujeita a (enormes!) transformações, mas isso já é ir bem mais adiante nessa história.

O conceito de gênero indica mais ou menos o seguinte: *nós aprendemos a ser homens e mulheres* desde o momento em que nascemos até o dia em que morremos, e essa aprendizagem se processa em diversas instituições sociais, a começar pela família, passando pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho etc. Mas significa mais ainda: como nós nascemos e vivemos em tempos e lugares específicos, gênero reforça a necessidade de pensar que há muitas formas de sermos mulheres e homens, ao longo do tempo, ou no mesmo tempo histórico, nos diferentes grupos ou segmentos sociais. Ou seja, ter sido mulher branca, de classe média, em São Paulo, em 1930, não é a mesma coisa que ser mulher branca, de classe média, na mesma São Paulo, em 2001. Assim como ser mulher branca, de classe média, no Brasil, em

2001, não é a mesma coisa que ser mulher negra, de classe média, no mesmo país, ou não é a mesma coisa que ser mulher, de classe média, no Afeganistão, em 2001. O conceito de gênero também não se refere mais *ao estudo da mulher*, ele é um conceito que procura enfatizar a construção relacionai e a organização social *das diferenças entre* os sexos, desestabilizando, dessa forma, o determinismo biológico e econômico vigente, até então, em algumas das teorizações anteriores.

Esse conceito nos leva, pois, a procurar entender as construções de feminino, de forma articulada com o masculino, uma vez que ambos estão implicados nas mesmas relações. E tem mais: o que é apresentado como feminino, nas sociedades ocidentais, toma o masculino como referência: a mulher é apresentada como o oposto do homem, só que não se trata de uma simples oposição; é, como todas as oposições binárias que estruturam o pensamento moderno, uma oposição hierarquizada, em que um dos termos da equação é socialmente menos valorizado que o outro. *As oposições binárias são, também, relações de poder.*

Gênero, então, enfatiza a construção relacionai do sexo e a organização social dessa construção, entendendo que ela é uma construção que é histórica e que precisa ser entendida a partir de sua articulação com outras categorias sociais como classe social, raça/etnia, geração, religião, para citar algumas das mais importantes. A noção de poder que está presente nessa relação introduz aí a dimensão de conflito, uma vez que as mulheres e os homens não são apenas mulheres ou apenas homens, mas são muitas outras coisas ao mesmo tempo, o que significa dizer que não existe uma essência de mulher ou de homem e nem a possibilidade de uma solidariedade dada *a priori*, a partir de uma única posição, nesse caso, a partir da posição de gênero.

Um outro desdobramento importante desse conceito é a proposição de afastar-se de análises que repousam sobre uma idéia reduzida de papéis/ funções de mulher e de homem, deslocando-se para uma abordagem muito mais ampla que nos leva também a admitir que as próprias instituições, os símbolos, as normas, as leis de uma sociedade são constituídos pelas representações de feminino e de masculino e expressam e reproduzem essas representações. Nessa perspectiva, estaremos deixando de enfocar somente os processos pelos quais seres humanos se transformam em mulheres ou homens, mas considerando que o gênero estrutura o próprio social em que estamos inseridos. Assim, por exemplo, as feministas falam de uma ciência que é masculina, branca, burguesa e heterossexual, diz-se que as instituições sociais ou o currículo escolar são generificados...

Enfatizar, no entanto, o caráter fundamentalmente histórico e social do gênero não significa negar que ele se constrói com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não se está negando a anatomia. Está-se discutindo os processos sociais e culturais pelos quais essa anatomia passa a ser causa e explicação para subordinações e desigualdades que não têm nada a ver com ela.

Uma segunda questão a ser reforçada, aqui, é que o conceito de gênero introduz uma outra virada importante nos estudos feministas. Ainda que esse campo continue priorizando análises sobre as mulheres, não se está falando mais de mulher no singular, mas entendendo que muitas outras formas de diferença e desigualdade se imbricam com o gênero e que elas precisam ser problematizadas junto. Também não se está mais falando só de mulheres, mesmo que no plural, mas incluindo também os homens. Se, como enfatizou Simone de Beauvoir (1980), nós não nascemos mulheres mas nos tornamos mulheres no social e na cultura, o mesmo ocorre com os homens. É preciso, pois, analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais que constroem esses sujeitos dessa forma. Sobretudo se quisermos investir em intervenções que permitam modificar, minimamente, as relações de gênero que se desenvolvem na sociedade em que vivemos. Assim, quando nos dispomos a discutir a produção de diferenças e de desigualdades de gênero, estamos (ou deveríamos estar) fazendo referência aos processos sociais que marcam e discriminam os sujeitos como *diferentes*, em razão de seu gênero, de sua sexualidade, da classe social, da religião, de sua aparência física, de sua nacionalidade etc.

Como é, então, que as diferentes linguagens que constituem o currículo (ou circulam no espaço escolar) constroem, ajudam a manter ou redefinem posições sociais de gênero? Uma das primeiras implicações dessa pergunta é considerar que, provavelmente, não existem disciplinas formais em que se objetiva ensinar como transformar crianças em meninos e meninas e estas em homens e mulheres, a exemplo do que se faz em matemática quando aprendemos a adicionar, multiplicar ou dividir, ou de como se pretende fazer, com relação ao sexo, no contexto de determinadas propostas de orientação sexual escolar.

Precisamos, então, reconhecer como aprendemos essas coisas que fazemos e em que espaços e em que lugares aprendemos a fazê-las de uma determinada maneira e não de outra. Percebemos que essas aprendizagens estão incorporadas em práticas cotidianas formais e informais que nem questionamos mais. Que elas atravessam os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo oficial ou estão imbricadas na literatura que selecionamos, nas re-

vistas que colocamos à disposição das estudantes para pesquisa e colagem, nos filmes que passamos, no material escolar que indicamos para consumo, no vestuário que permitimos e naquele que é proibido, nas normas disciplinares que organizam o espaço e o tempo escolares, nos castigos e nas premiações, nos processos de avaliação...

Várias pesquisas têm enfatizado formas pelas quais se produzem diferenças, desigualdades e identidades de gênero na escola e no currículo. Tais estudos² permitem perceber que há muitas formas para analisar as posições de mulher e de homem, os sentidos de pertencimento e exclusão, bem como as fronteiras raciais e étnicas que vão sendo produzidas no interior de nossos currículos e nas práticas pedagógicas em sala de aula, entre os diferentes sujeitos e grupos sociais que ali interagem e estão representados.

Ao pensarmos a escola e o currículo como lugar e artefato em que se produzem diferenças e identidades sociais, despertamos para a necessidade de questionar não só os conhecimentos e saberes com que lidamos, mas começamos, também, a perceber o sexismo, o racismo e a discriminação que esses saberes veiculam, constroem e ajudam a manter. Entendemos melhor quem tem autoridade para dizer o que, de quem e em que condições. Isso nos ajuda a reconhecer como estamos, nós mesmos, professores e professoras, inscritos nesses processos de nomeação em que a diferença é hierarquizada e transformada em desigualdade. E, ao mesmo tempo, isso aponta para a dimensão política que reside na problematização de práticas aparentemente banais, como essas que motivaram os fatos que apresentei no início do texto.

Referências bibliográficas

- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. v.1 e 2.
- CARVALHO, M. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninas e meninos. *Revista Estudos Feministas*, s. d. (no prelo).
- DUSCHATZKY, S., SKLIAR, C. Os nomes dos outros. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Educação e Realidade*, v.25, n.2, p.163-77, jul.-dez. 2000.
- FELIPE, J. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, D. (Org.) *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998. (Série Cadernos de Educação Básica).

2 Ver, por exemplo, os trabalhos de Santos (1998), Louro (1997), Felipe (1998), Carvalho (s. d.) Duschatzky & Skliar (2000).

- LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SANTOS, L. H. S. *Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais do corpo*. Porto Alegre, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e do lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T., MOREIRA, A. F. (Org.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

16

Docência no ensino superior: construindo caminhos

Selma Garrido Pimenta
Léa das Graças Camargos Anastasiou
Va/do José Cavallet

Este texto apresenta um recorte teórico sobre a docência universitária, a partir das reflexões no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (FEUSP), que estuda os modelos formativos atuais e os novos projetos implementados no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e em outras instituições de ensino superior no Brasil.

Esse Grupo busca responder a questionamentos impostos ao ensino superior, decorrentes da expansão desse nível de ensino e de suas conseqüentes e respectivas avaliações, e insere-se no recente movimento de valorização da atividade docente no ensino superior que vem ocorrendo em diferentes países. O objetivo principal que norteia seus pesquisadores é estudar e formular proposições ao processo de profissionalização dos docentes do ensino superior, tendo por pressuposto que o desenvolvimento docente se dá pela reflexão e avaliação das próprias práticas. Esse processo possibilita que sejam evidenciados os embriões para o aprimoramento dessas práticas e para a formulação de soluções inovadoras.

A crescente preocupação com a docência no ensino superior tem proporcionado um aumento nos estudos sobre o tema da formação e do desenvolvimento profissional de seus professores, para além de um saber mera-

mente teórico-disciplinar. Amplia-se a demanda desses profissionais por formação no campo dos saberes pedagógicos e políticos, o que indica um reconhecimento da importância desses para o ensinar bem.

A partir de considerações sobre a docência universitária no Brasil, o texto apresenta experiências que vêm sendo implementadas em algumas instituições de ensino superior¹ e formula uma análise preliminar sobre a potencialidade autoformativa de alguns instrumentos de pesquisa participante: o memorial de formação e os grupos de estudo. Para realizá-la, considera pontos de vista teóricos sobre os seguintes temas:

- sociedade pedagógica: um conceito ampliado de educação e de pedagogia;
- sociedade da informação, do conhecimento e a mediação do professor;
- universidade: uma instituição educativa;
- pedagogia e docência universitária: evitando simplismos e criando possibilidades;
- formação e desenvolvimento profissional do professor universitário;
- construindo caminhos.

Sociedade pedagógica: um conceito ampliado de educação e de pedagogia

A educação desde sempre é uma prática social que ocorre em todas as instituições. As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não. Nas várias esferas da sociedade, surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes), acentuando o poder pedagógico dos vários agentes educativos na sociedade e não apenas nas tradicionais formas familiar e escolar. A docência, entendida como o ensinar e o aprender, está presente na prática social em geral e não apenas na escola (Libâneo, 1998). Em síntese, fala-se de uma sociedade genuinamente pedagógica (Beillerot, 1985). Em qualquer âmbito em que o pesquisador/profissional atue, exercerá uma ação docente. Isso

1 Universidade de São Paulo - Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (USP/PAE); Universidade Federal do Paraná (UFPR), em especial no curso de Agronomia; Centro Universitário de Jaraguá do Sul (Unerj), no Estado de Santa Catarina.

aponta para a formação do futuro profissional, de qualquer área, como educador, como comunicador.

Sociedade da informação, do conhecimento e a mediação do professor

Os avanços tecnológicos, as novas configurações do trabalho e da produção configuram o que se denomina a sociedade da informação e do conhecimento. No entanto, é importante compreender que são conceitos diversos; conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio, o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio implica a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. E é nessa trama que se podem entender as relações entre conhecimento e poder.

A informação confere vantagens a quem a possui, senão as sociedades não se armariam contra a divulgação de informações, nem as manipulariam. O acesso à informação não se dá igualmente a todos os cidadãos. É preciso informar e trabalhar as informações, para se construir a inteligência. Mas a inteligência pode ser cega e isso afeta o poder do conhecimento, uma vez que o poder não é intrínseco àqueles que produzem conhecimento, senão que àqueles que controlam os produtores e os processos de produção do conhecimento. Um enorme poder flui do conhecimento, mas não daqueles que o produzem. Portanto, não basta produzir conhecimento, é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade (*Folha de S.Paulo*, 1993).

Qual a possibilidade de a Universidade trabalhar o conhecimento?

A Universidade, em formas que variam em sua história, desde há muito trabalha o conhecimento. A velha polêmica se ela forma ou informa e a sua reiterada incapacidade diante das mídias tecnológicas na difusão de informações é tema recorrente em vários fóruns. A discussão se acentua no presente com a terceira revolução industrial, em que os meios de comunicação com sua velocidade de veicular a informação deixam mais explícita a inoperância

das instituições escolares e dos professores. No entanto, se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta se expor aos meios de informação para adquiri-la, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a Universidade (e os professores) tem um grande trabalho a realizar, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, para possibilitar que pelo exercício da reflexão, adquiram a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano (Pimenta, 1996).

Universidade: uma instituição educativa

Entendendo a Universidade como um serviço de educação que se efetiva pela docência e investigação, suas funções podem ser sintetizadas nas seguintes: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

Assim, entende-se que na Universidade o ensino constitui um processo de busca e de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, de seu papel na construção da sociedade. Nesse sentido, o ensino na Universidade tem as seguintes características: a) propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade), para isso, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é fundamental; b) conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; c) desenvolver capacidade de reflexão; d) considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação; e) substituir o ensino que se limita a transmissão de conteúdos por um ensino que constitui processo de investigação do conhecimento; f) integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; g) criar e recriar situações de aprendizagem; h) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; i) conhecer o universo de conhecimentos e cultural dos alunos e desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos, a partir destes.

Essas características do ensinar na Universidade exigem uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada. Na docência, como profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação.

No mundo contemporâneo, podem-se identificar três aspectos que impulsionam o desenvolvimento profissional do professor universitário. São eles: a transformação da sociedade, seus valores e suas formas de organização e de trabalho; o avanço exponencial da ciência nas últimas décadas; a consolidação progressiva de uma ciência da educação possibilitando a todos o acesso aos saberes elaborados no campo da pedagogia.

O aperfeiçoamento da docência universitária exige, pois, uma integração de saberes Complementares. Diante dos novos desafios para a docência, o domínio restrito de uma área científica do conhecimento não é suficiente. O professor deve desenvolver também um saber pedagógico e um saber político. Este possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória. Conscientes, docentes e discentes fazem-se sujeitos da educação. O saber-fazer pedagógico, por sua vez, possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado.

Pedagogia e docência universitária: evitando simplismos e criando possibilidades

Alguns simplismos se fazem presentes na relação entre a pedagogia e a docência universitária. Esteves & Pimenta (1993) apontam alguns. Por exemplo, resumir-se a preparação do docente universitário a uma disciplina pedagógica, considerando-se a pedagogia como um corpo de conhecimentos técnicos instrumentais, capaz de apresentar receitas às situações de ensino. Outro simplismo é o que considera o campo da pedagogia reduzido às questões da aprendizagem de crianças e adolescentes. Outro ainda é o que reduz a docência ao espaço escolar. E por fim, o que considera a pedagogia como um campo disciplinar em competição e conflito com os demais campos disciplinares.

Entendemos que ao se considerar o fenômeno ensino na Universidade numa perspectiva ecológica (espaço dinâmico e multirreferencial), o esforço será o de dispor o conhecimento pedagógico aos professores, não porque

apresente diretrizes válidas para qualquer situação, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora (Pimenta, 1997).

Formação e desenvolvimento profissional do professor universitário

A preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com a inovação didática cresce nos meios educativos, o que se atesta pelo aumento progressivo de congressos, reuniões, seminários e atividades relacionadas ao tema. Um dos fatores explicativos dessa preocupação é, sem dúvida, a expansão quantitativa da educação superior e o conseqüente aumento do número de docentes, "em sua maioria improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica". O número de professores universitários, no período de 1950 a 1992, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, 40 vezes (Conferência Regional de Ministros de Educación, 1996).

A preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo os de graduação, aponta para a importância da preparação política, científica e pedagógica de seus docentes. Também as novas demandas postas a esses profissionais (muitas vezes sobrecarregando-os) têm impulsionado estudos e pesquisas na área. Os temas tratados na Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998) indicam claramente algumas dessas novas demandas aos docentes universitários:

a qualidade da educação; a educação a distância e as novas tecnologias; a gestão e o controle do ensino superior; o financiamento do ensino e da pesquisa; o mercado de trabalho e a sociedade; a autonomia e responsabilidades das instituições; os direitos e liberdades dos professores do ensino superior; as condições de trabalho.

No Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes refere-se aos professores dos níveis de ensino não universitário. Na legislação educacional brasileira, a questão da formação do professor de ensino superior é tratada de forma pontual e superficial. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), a mais abrangente legislação educacional, dedica um artigo ao tema:

Art. 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único - O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

A LDB não concebe a docência universitária como um *processo de formação*, mas sim como de *preparação* para o exercício do magistério superior, que deverá ser realizada prioritariamente (não exclusivamente) nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Nestes, ou mesmo nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, em geral, essa preparação vem ocorrendo por meio de uma disciplina de 45 a 60 horas, com diferentes características. Apesar de restritas, conferem alguma possibilidade de crescimento pedagógico aos docentes do ensino superior. No entanto, é importante que se considere a exigüidade desse tempo para profissionalizar qualquer profissional, incluindo, portanto, a profissionalização para a docência na Universidade.

Também é importante que se considere que, para além do conteúdo proposto nessa disciplina, as formas de ensino e de construção deste são determinantes e fundamentais para uma apreensão bem-sucedida por parte do professor-aprendiz. Uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução da experiência por parte do professor-aprendiz pode ser altamente mobilizadora para a revisão e construção de novas formas de ensinar. O diálogo entre a experiência e a história, entre uma experiência e outra ou outras, o confronto das práticas com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios e categorias de análise, num movimento de desvelar, pela análise da prática, a teoria em ação, o processo de investigação da prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados e no próprio processo efetivado, é um desafio e uma possibilidade metodológica na preparação pedagógica dos docentes universitários.

O artigo 52, inciso I, da LDB de 1996, também é responsável pela ampliação do interesse no campo da docência universitária, ao estabelecer que as instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores) deverão contar com "um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação de mestrado ou doutorado"; e que "o prazo para que as instituições cumpram o disposto ... é de oito anos" (§ 2, do art. 88, nas disposições transitórias).

Apesar dessa regulamentação, estudos sobre a temática revelam que a legislação educacional brasileira continua referindo-se à docência universitária de forma apenas cartorial ao exigir os títulos de mestrado e doutorado,

uma vez que os processos avaliativos desencadeados pelos órgãos governamentais, por sua vez, têm transformado as titulações numa corrida sem precedente (Baldino, 1999).

Contraditoriamente, no entanto, esse movimento legal pode abrir perspectivas para que as universidades incorporem, de modo criativo, as experiências de formação de professores universitários realizadas aqui e em outros países e que comecem a se refletir na qualidade do ensino.

Construindo caminhos

Diante dos desafios da sociedade contemporânea, repensar a instituição universitária e a docência torna-se uma necessidade premente. Os modelos universitários são implementados de acordo com o grau de autonomia e as prioridades de cada país e instituição. No Brasil, a concepção de treinamento de profissionais para as necessidades do setor produtivo é a dominante. Essa concepção, por sua vez, minimiza a participação dos professores nas decisões curriculares, restringindo-a ao espaço disciplinar, o que dificulta o desenvolvimento de habilidades pedagógicas para que possam questionar as contradições da formação dos estudantes e propor novas possibilidades. Os professores, preocupados com a execução de suas disciplinas, permanecem distanciados do objetivo principal do curso no qual lecionam: a formação harmoniosa e integral de um profissional de nível superior. A formação proveniente de um currículo concebido numa esfera e executado em outra, por meio de docentes especializados em diferentes áreas do conhecimento, além de proporcionar um caráter sincrético ao projeto pedagógico, facilita sobremaneira a produção e reprodução do conhecimento acrítico (Cavallet, 1999).

Ante as necessidades de transformações sociais e a limitação do modelo de formação dos setores dominantes, a ação docente deve ser repensada de forma a contribuir, decisivamente, na construção de novos paradigmas. Trabalhando-se dialeticamente com o conhecimento humano e com suas inerentes contradições, há espaço para a implementação de processos pedagógicos que possibilitem a formação de profissionais socialmente mais comprometidos (Cavallet, 2000).

No Programa de Pós-Graduação da FEUSP, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores na linha de pesquisa sobre docência universitária tem realizado análises sobre experiências na área que apontam para a superação dos impasses atuais. Exemplos dessas são as experiências

em desenvolvimento na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em especial no curso de Agronomia e no Centro Universitário de Jaraguá do Sul (Unerj), no Estado de Santa Catarina.

Na UFPR, com a implantação de um amplo programa de avaliação institucional no início da década de 1990, buscou-se, além de uma prestação de contas à sociedade, uma reorientação dos planos, programas e projetos dos cursos (Zainko & Pinto, 1998). Nesse processo de avaliação, os Programas "Auto-avaliação docente" e "Avaliação do docente pelo discente" provocaram uma reflexão dos professores sobre a docência. Segmentos significativos de professores de diversas áreas, preocupados com o desempenho da docência evidenciado pelo processo avaliativo, passaram a buscar uma formação mais direcionada ao exercício da atividade de ensinar.

No curso de agronomia da UFPR, pioneiro na implantação do programa "Avaliação do docente pelo discente", a preocupação com a formação dos professores passou a ser uma constante. As atividades implementadas para a docência visam principalmente propiciar um espaço de reflexão articulada que contribua com a formação inicial e continuada de educadores para o ensino superior.

Das atividades implementadas no curso de Agronomia, há resultados evidenciando que a introdução de uma disciplina sobre docência universitária tanto pode redundar em resultados burocráticos e cartoriais, quando isoladamente implantada, quanto levar a processos de revisão da ação docente, quando implantada como parte integrante de uma proposta de formação mais abrangente. Nesse caso, gerou processos individuais e coletivos de revisão das práticas.

Dos recursos utilizados nesse processo de reflexão das ações, a elaboração pessoal de registros da história de vida e de perspectivas da profissão docente, em forma de memorial, tem contribuído de modo significativo para o desenvolvimento profissional dos professores do referido curso. O que seus professores têm evidenciado na elaboração do Memorial de Formação consoleta as afirmações de Cunha (1998) sobre o potencial formativo desse recurso:

O estudo da memória como fonte de informações das construções afetivas e intelectuais dos sujeitos, tem se mostrado um instrumento importante para a compreensão dos fatos sociais. Em primeiro lugar, porque cada pessoa, em determinado momento, é a síntese do que já viveu e do que gostaria de viver. Esta mescla do ser e do dever ser dão contornos à leitura que se faz de si próprio. Em segundo lugar, porque o exercício de articulação do discurso sobre o passado, sob o ponto de vista do presente, é seletivo e esta seletividade passa a ser o sistema

de referência do que é ou foi significativo. As experiências de vida e o ambiente sócio-cultural são componentes-chave na explicação do desempenho atual do professor, quer na categoria da reprodução quer na da contradição. O conjunto de valores e crenças que dão escopo à performance dos docentes são frutos de sua história e suas experiências de vida dão contornos ao seu desempenho.

O Memorial de Formação, no caso da UFPR, tem possibilitado o desenvolvimento da habilidade de percepção própria, do outro e de necessidades Complementares. O processo, essencialmente reflexivo, desencadeia o devir de novas perspectivas para a docência.

Na experiência em processo no Centro Universitário de Jaraguá do Sul (Unerj), destaca-se uma pesquisa envolvendo um coletivo com 140 docentes universitários em processo de profissionalização continuada, durante dois anos (2000 e 2001), realizada no âmbito do projeto institucional, cujos resultados vêm sendo registrados e analisados por equipe de pesquisa interinstitucional.²

A profissionalização continuada, em âmbito institucional, vem demonstrando o espaço que um projeto coletivo pode ocupar na revisão das práticas pedagógicas, pela reflexão sistemática da ação docente.

Partindo das necessidades coletivamente detectadas, busca colocar os professores em condições de reelaborar seus saberes, inicialmente por eles considerados como verdades, em confronto com as práticas cotidianas. Assim, realizam a pesquisa da própria prática, analisando-a em relação aos quadros teóricos obtidos nos textos estudados, ou pela análise de filmes e de outras atividades. O alargamento intencional da compreensão do processo de construir-se continuamente como professor, da compreensão do processo coletivo e da compreensão do aluno como parceiro, são elementos essenciais à reflexão dos docentes. Nesse sentido, os saberes da experiência são tomados como ponto de partida e de chegada e fundamentais na construção do processo identitário (Anastasiou, 1998).

Segundo Pimenta (1999), o processo identitário se constrói a partir dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições, pelo significado que cada professor como autor e ator confere à atividade docente em seu cotidiano, pela discussão da questão do conhecimento como ciência e da construção dos saberes pedagógicos.

2 Pesquisa de pós-doutoramento coordenada pela Profa. Dra. Léa das Graças Camargos Anastasiou, com a orientação de Selma Garrido Pimenta, junto ao Programa de Pós-graduação da FEUSP

No referido Projeto, os quadros teóricos da didática são colocados à disposição dos docentes, a fim de que reformulem os princípios gerais que foram construídos a partir das experiências vivenciadas. Discutidas e sistematizadas, por sua vez, propiciam novas sínteses a partir dos contextos nos quais o processo ocorre. Daí a importância de estar vivenciando diferentes atividades processadas coletivamente e comparadas a possíveis situações a serem propostas em sala de aula. Concorda-se assim com Houssaye (apud Pimenta, 1999) que "a especificidade da formação pedagógica, tanto inicial quanto contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz".

Refletir coletivamente sobre o que se faz é colocar-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se. Esse movimento, em geral, não constitui hábito para os docentes do ensino superior, acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades (tanto de pesquisa quanto de ensino) de forma individual, individualista e solitária. Superar essa forma de atuação também pode ser processual: no grupo são construídos vínculos e as situações vivenciadas são analisadas, e sempre haverá aqueles que prontamente aderem às atividades e outros que, em seu ritmo, vão se soltando e se expondo a si mesmos e ao grupo de trabalho.

Um processo coletivo também possibilita conhecimento mútuo e vinculação entre os pares, e entre o coletivo e a instituição: fazer-se professor no processo continuado requer intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudança, espaço institucional, coragem, riscos, flexibilidade mental, enfrentamento de alterações previsíveis e imprevisíveis.

O avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, pela preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: esse é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência no ensino superior.

Referências bibliográficas

- ANASTASIOU, L. das G. C. *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1998.
- BALDINO, J. M. *Educação superior no Brasil: sobre a formação do professor universitário*. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 1999.
- BEILLEROT, J. *A sociedade pedagógica*. Porto: Rés Editora, 1985.
- BRASIL. Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, n.248, 23 dez. 1996, p.27833-27841.

- CAVALLET, V. J. Os desafios da educação no ensino superior e a avaliação da aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO AGRÍCOLA SUPERIOR, XXXIX, 1999, Gramado. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS/ABEAS.
- _____. Educação formal e treinamento: confundir para doutrinar e dominar. *Revista Diálogo Educacional da PUCPR (Curitiba)*, v.1, n.2, jul.-dez., 2000.
- CONFERÊNCIA REGIONAL DE MINISTROS DE EDUCACIÓN, VII, 1996, Jamaica. *Anais...* Unesco, 1996.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1, 1998, Paris. *Documentos*. Curitiba. UFPR. 1998.
- CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora. 1998.
- ESTEVES, A. J., PIMENTA, C. Notas sobre pedagogia universitária. In: ESTEVES, A. J., STOER. *A sociologia na escola*. Porto: Afrontamento, 1993.
- FOLHA de S. Paulo. Toffler e Morin debatem a sociedade pós-industrial. São Paulo, 12 dez. 1993. Suplemento World Media.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo: Cortez, 1998.
- MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In:____. (Org.) *Docência Universidade*. Campinas: Papyrus, 1998.
- PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. Para uma re-significação da Didática. In:____. (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:____. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ZAINKO, M. A. S., PINTO, M. L. (Org.) *Avaliação institucional: a trajetória de uma década- 1987/1997*. Curitiba: UFPR, 1998.

Formação continuada: memórias

João Cardoso *Palma Filho*
Maria Leila Alves

Um breve histórico

Até o início dos anos 1970 não se tem notícia de uma ação sistematizada do poder público voltada para o aperfeiçoamento dos profissionais que atuam no campo da educação, seja na área pública seja no setor privado. Não que os educadores em exercício nas escolas não se interessassem pelo seu aprimoramento profissional. Procuravam atender suas necessidades profissionais por iniciativa própria e de forma espontânea. Entretanto, já na década de 1960, a Secretaria de Estado da Educação, responsável pela maior parcela das matrículas do ensino básico, começa a estruturar programas de aperfeiçoamento profissional, quase sempre por iniciativa das próprias Delegacias de Ensino, tanto as do Ensino Primário - SEROP, como as do então Ensino Secundário - SERAP, com vistas a contribuir para a melhoria do desempenho das escolas.

Com o advento da Reforma do Ensino de 1^a e 2^a Graus no início dos anos 1970 e a Reforma da Secretaria da Educação em meados dessa mesma década (1976), as ações de treinamento e capacitação profissional passam a ter a sua coordenação e, em muitos casos, a própria execução centralizadas na Coorde-

nadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP e no Departamento de Recursos Humanos - DRHU, órgãos criados pelo Decreto Estadual n.7.510, que reorganizou a estrutura básica da Secretaria Estadual de Educação para atender às exigências da Lei Federal n.5.692, de 11 de agosto de 1971. Pode-se afirmar que a partir daí o aperfeiçoamento profissional do educador fica atrelado aos objetivos mais imediatos da implantação dos dispositivos da legislação federal e dos conteúdos emanados dos inúmeros pareceres dos Conselhos de Educação - Federal e Estadual. Em consequência, na medida em que se introduz uma clara segmentação entre docentes e especialistas da educação, os conteúdos/atividades dos programas de capacitação se tornam especializados e fragmentados. Data dessa época a utilização dos termos treinamento, capacitação, reciclagem.

No final dos anos 1970 (1978), vai ao ar o primeiro programa de aperfeiçoamento de professores que utiliza um sistema de multimeios. Trata-se de "Por um ensino melhor", que tem como subtítulo: "Treinamento de professores do ensino de 1º grau por multimeios". Pela primeira vez no Estado de São Paulo utilizam-se a mídia televisiva e a mídia impressa de forma combinada, a partir de convênio assinado entre MEC/Prontel, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Fundação Padre Anchieta - TV2 Cultura. Para receber a programação, instalam-se em todo o Estado mais de mil telepostos, cada um sob a responsabilidade de um monitor. O objetivo principal dessa programação era propiciar ao maior número possível de educadores a oportunidade de participar de um processo de atualização pedagógica. O programa voltava-se basicamente para os professores em exercício no primeiro segmento do ensino fundamental. A principal crítica feita a essa programação relacionou-se ao fato de que ela se encontrava, em muitos casos, distante dos problemas reais que os educadores estavam tendo que enfrentar em seus locais de trabalho. Isso ocorria em grande parte em razão da ampliação das oportunidades educacionais, que desde os anos 1960 traziam para a escola um alunado diferente daquele a que os professores estavam acostumados a ter como público em suas aulas.

O novo alunado que, por força de pressão da população, adentrou a escola por meio de medidas que democratizaram as ofertas de vagas nas séries iniciais e removeram o estrangulamento provocado pelo vestibular na passagem do primário para o ginásial é um dos motivos pelos quais, ainda no final dos anos 1970, a Secretaria da Educação, por intermédio da CENP, começa a diversificar a sua atuação no campo da formação dos profissionais de ensino. Desencadeia um conjunto de ações visando oferecer aos professores e gestores

do sistema de ensino embasamento teórico e orientações metodológicas que contribuíssem para a superação do fracasso escolar desse contingente de alunos, que, despreparados para a escola, da forma como estava organizada, eram cobrados desse despreparo por seus professores. Na verdade, eram os professores e a própria escola que não estavam preparados para trabalhar com os alunos das camadas mais pobres da população; Contraditoriamente, os que mais precisam da escola.

Com base numa análise criteriosa das ações desencadeadas pela CENP/SE pode-se afirmar que, embora estas se apresentassem de forma diferenciada nas diferentes regiões onde as atividades assumiam uma coloração local, é nesse tempo/espaço que se encontram os primeiros embriões da formação continuada dos educadores em nosso Estado. Buscando essas origens, encontramos algumas iniciativas, já nos programas desenvolvidos com o apoio das universidades públicas do Estado de São Paulo, que foram inicialmente voltados para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática e, num segundo momento, também para as áreas de Ciências Físicas e Naturais. Em que pese a inadequação de muitas dessas programações, que se resumiam quase sempre a um conjunto de cursos desarticulados, tratando de temáticas relacionadas muito mais às suas próprias possibilidades de oferta dos cursos do que às necessidades da rede, é dessas ações em parceria com as universidades que surge o projeto da Monitoria nas Delegacias de Ensino. O projeto da Monitoria consistia em designar para cada um dos órgãos da estrutura básica da Secretaria da Educação professores que, parcialmente afastados das atividades docentes, fizessem a mediação rede/academia visando contribuir com os seus colegas nas escolas. Como a CENP, assessorada pela Universidade, investe no aperfeiçoamento desses monitores, formando-os e fortalecendo-os para atuar em suas respectivas regiões, consideramos ser essa uma primeira tentativa de aproximar as ações de capacitação das escolas, da realidade concreta das salas de aula, com preocupações de estabelecer a indispensável relação teoria/prática.

Paralelamente, as Delegacias de Ensino, por meio do que passou a se chamar de Orientação Técnica, ampliam e diversificam a sua atuação, ampliando também, ao longo dos anos, nesse processo em que se envolveram CENP/Universidades/Delegacias de Ensino/Profissionais da rede pública de ensino, o número de quadros educacionais competentes, atualizados, comprometidos e atuantes.

Desse modo, chega-se ao final dos anos 1970 com praticamente quatro linhas de atuação: 1) programações utilizando novas tecnologias de comunica-

ção (TV-Rádio) para veicular conteúdo curricular; 2) oferta de cursos de atualização, na sua maior parte com a duração de 30 horas em ação conjunta com as universidades públicas; 3) formação contínua de monitores que atuavam nas Delegacias de Ensino; e 4) ações de Orientação Técnica, que procuravam garantir o funcionamento técnico-administrativo do sistema de ensino. Nos anos 1980, principalmente a partir de 1984, essas ações são ampliadas, com destaque para a utilização do sistema de multimeios - quando é lançado o Projeto Ipê, ao mesmo tempo que são ampliados os convênios com as universidades públicas, envolvendo também algumas universidades particulares, período em que se expandem também as ações de Orientação Técnica.

Essa vasta programação está voltada à implementação do Projeto do Ciclo Básico e discussão da Reforma Curricular com os educadores, medidas iniciadas pela Secretaria da Educação em 1985, após ampla discussão com os diversos segmentos da comunidade escolar, cujas contribuições sintetizaram-se no Documento n.1, que serviu de base para as tomadas de decisões que buscavam democratizar o ensino público do Estado.¹

Ao mesmo tempo, a Secretaria da Educação, por intermédio da CENP, passa a dar apoio financeiro e material para as ações locais, geralmente em parceria com grupos de professores universitários, como foi o caso do projeto de História, em Araraquara; Ciências, em São Carlos, entre outros, que representam importantes iniciativas em processos de educação continuada.

Nos anos 1990, ao mesmo tempo que foram criadas as Escolas-Padrão, boa parte das ações de capacitação deslocam-se para a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, que oferece sustentação ao seu trabalho com a criação dos Centros Regionais de Recursos Humanos em 1994.²

- 1 Entendemos que esse período, iniciado com a gestão Montoro, caracteriza-se por tentativas de democratizar o ensino, inseridas no bojo do movimento maior de democratização da sociedade brasileira. Nesse sentido, as políticas de capacitação dos educadores - à medida que a avaliação dos programas anteriores apontava a necessidade de superar as práticas fragmentadas e descontínuas de modelos formatados em cursos de curta duração, com temáticas definidas sem o concurso dos verdadeiros envolvidos no processo de ensino, descoladas da realidade da prática cotidiana e do fazer concreto dos professores e demais profissionais da escola - paulatinamente foram evoluindo para constituir-se em processos de educação continuada, com a intenção de contribuir efetivamente para realizar a utopia de uma educação igual para todos.
- 2 Para elaborar a política educacional e montar as estratégias de ação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no início do governo Fleury, o então secretário da Educação Dr. Fernando Moraes contou com a participação de uma comissão formada por cem educadores "notáveis", dentre os quais figuravam a professora Guiomar Namó de Mello e a professora

Dentre as ações desenvolvidas pela FDE no período 1992-1994, destacam-se aquelas que, dando continuidade a iniciativas da CENP, principalmente aquelas voltadas à implantação do Ciclo Básico e à construção no Estado de uma alfabetização de melhor qualidade, vão assumindo características de processos de formação continuada: ações contínuas no tempo, com periodicidade regular de encontros; atividades envolvendo os mesmos participantes, sem utilizar o sistema de representação ou rodízio,³ no qual quem comparece ao encontro tem a responsabilidade de *repassar* o conteúdo aos seus colegas; continuidade da programação e, sobretudo, o uso de metodologias que tematizem a própria prática, iluminando-a com teorias adequadas. É o caso do projeto "Alfabetização teoria e prática", desenvolvido durante três anos pela FDE, que se organizou envolvendo os quadros educacionais formados no projeto "Por uma alfabetização sem fracasso", desenvolvido anteriormente pela CENP, formando, a partir de um Programa de Educação Continuada, em que atuaram educadores das universidades, comprometidos com a defesa da escola pública, uma nova geração de formadores, todos atuando nos grupos de estudo, organizados com educadores de todo o Estado.

Tereza Roserley Neubauer da Silva, que depois passou a responder pela Secretária da Educação do Estado, como também os dois autores deste texto. O projeto da Escola-Padrão e o Programa de Capacitação dos Professores de Ensino do Estado, coordenado pela FDE, foram duas das estratégias aprovadas por essa comissão.

- 3 Para dar um exemplo de atividades de aperfeiçoamento profissional desenvolvidas por meio de sistemas de representação ou rodízio, basta citar as Oficinas Pedagógicas (OP), que atuavam/atuam com representantes de série ou de disciplina, tendo esses representantes convocados a responsabilidade de *repassar* aos seus pares conteúdos, discussões, problematizações e propostas desses encontros. Embora as OP já contem com mais de quinze anos de vida, não registram nenhuma avaliação consistente que demonstre sua contribuição para a melhoria da qualidade do ensino. A SE/SP e seus órgãos centrais e regionais reconhecem que essa prática pouco contribui para avanços nessa direção. Utilizam-na pela dificuldade de afastar a todos os professores da série ou disciplina durante os períodos letivos; em outros períodos: sábados, recessos, férias, não há recursos para remunerá-los e/ou vontade política para convocá-los. Outra razão de não organizar as atividades em outro formato mais enraizado na rede é que a Oficina Pedagógica não tem condições objetivas para trabalhar de forma direta com todos os professores e demais educadores de sua área de jurisdição. Embora os profissionais convocados a essas atividades elogiem-nas e entendam que elas lhes são proveitosas individualmente, também reconhecem que essas ações dificilmente orientam o fazer das escolas. Não é sem motivo que, apesar dessa experiência ter sido cantada em prosa e verso na primeira publicação da Série Inovações Educacionais do MEC/INEP - Oficinas Pedagógicas, Brasília, 1994, as pesquisadoras Raquel N. Cury e Neide Cândido não conseguiram aferir sucesso, na perspectiva da promoção da eficácia da escola.

A parceria com as universidades públicas, que se constituiu principalmente de oferta de cursos de curta duração para os educadores da rede pública,⁴ a partir de 1988, sofre solução de continuidade. Essa parceria é retomada em 1997 com a criação do Programa de Educação Continuada - PEC⁵ - numa ação gigantesca, que não apresentou a continuidade enunciada -, envolvendo inclusive agências formadoras não-universitárias, e que irá propiciar ações de educação continuada para mais de oitenta mil educadores da rede pública estadual. Como se depreende do que foi aqui sumariamente apresentado, a garantia da educação continuada nas escolas da rede pública em nosso Estado permanece uma meta ainda não atingida.

Concluindo este breve retrospecto que fizemos das ações de educação continuada ao longo de mais de três décadas, falta mencionar as atividades desenvolvidas nessa área pelo Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - Cenafor, órgão vinculado ao Ministério da Educação, criado no ano de 1969, que embora tivesse a sua atenção voltada para o campo da formação profissional, nos termos como essa era entendida a partir da promulgação da Lei Federal n.5.692, realizou várias atividades que envolveram educadores da rede estadual de ensino, previstas no Plano Nacional de Formação Profissional.

A educação continuada além da prática reflexiva

Há vários anos, professores pesquisadores das universidades têm se dedicado a equacionar os fatores que interferem na formação inicial e continuada do professorado do país. Tendo como referência os novos paradigmas das ciências sociais, procuram construir alternativas que contribuam para a melhoria da qualidade dos diferentes graus e níveis de ensino, muitos deles participando ativamente em projetos de formação em serviço da rede estadual e de redes municipais de ensino. Entre esses estudos - que abordam sob vários ângulos aspectos da formação e práxis do professor - estão os de Bar-

4 Essa prática foi objeto de crítica por professores da USP, UNESP e Unicamp, que a partir da avaliação do trabalho desenvolvido encaminharam documento à CENP/SE apontando os aspectos negativos da sistemática de capacitação utilizada.

5 As ações do Programa de Educação Continuada - PEC duraram em torno de dezoito meses, tempo suficiente para esgotar os recursos financeiros comprometidos pela gestão governamental anterior, para mais quatro anos dos programas de capacitação da FDE, inclusive para o projeto "Alfabetização teoria e prática".

bieri, Fusari e Rios, Pimenta, Marin, dentre outros, que defendem a educação continuada *como uma prática para além da prática reflexiva*. Carvalho & Simões (1999) assim se manifestam sobre esse conjunto de autores:

situam-se no grupo que define a formação continuada para além da prática reflexiva. São propostas muito ricas e abrangentes, permeadas pelo enfoque emancipatório-político ou crítico-dialético.⁶

Os graves problemas vividos pelas escolas têm levado esses estudiosos da educação, engajados na luta pela defesa do ensino público, a desenvolver projetos com as escolas, em busca de caminhos para sua superação, partindo do princípio de que, para isso, não é possível contar com propostas milagrosas produzidas fora da escola, mas que, pelo contrário, só é possível resolvê-los, devolvendo *a rede para a rede*, ou seja, desvencilhando-se da idéia de que basta o concurso de diferentes especialistas vindos da universidade, para que os problemas sejam resolvidos.

Isso porque, compreender a necessidade de contribuir na alavancagem de mudanças não pode confundir-se com a idéia de tutelar o processo de mudanças. Pelo contrário, significa abandonar o autoritarismo que impregna a condução política da sociedade brasileira, entendendo que só é possível construir uma boa escola com o envolvimento de todos os seus profissionais. Esse envolvimento, todavia, só acontece quando não são negadas à escola as condições objetivas necessárias para isso, condições estas que incluem melhorias na organização do trabalho pedagógico, melhorias salariais, acesso à produção científica, oportunidade de troca de experiências e exercício sistemático de reflexão sobre o fazer docente. Significa também acreditar na capacidade de envolvimento de alunos, educadores, pais e demais membros da comunidade na construção de um projeto educacional que leve em conta as suas necessidades concretas, os seus sonhos e fantasias, os seus desejos e utopias.

Significa, principalmente, saber que as dificuldades e problemas, que sempre surgem e que irão surgir, quando surgirem, serão enfrentados pelo

6 As autoras conceituam *educação continuada* como um *processo crítico-reflexivo sobre o fazer docente em suas múltiplas determinações*, conceito este predominante nos artigos dos periódicos brasileiros analisados no inventário da produção de 1990 a 1997. É desse conceito que lançarei mão, como ponto de partida neste estudo. Aparecem ainda nos artigos examinados por elas e também neste estudo expressões como "formação continuada, formação contínua", "educação permanente", utilizadas com o mesmo sentido atribuído à "educação continuada".

coletivo como responsabilidade de todos e de cada um, o que só acontece quando existe o sentido de pertencimento à escola, que também é gestado coletivamente em processos participativos de construção. Significa, sobretudo, entender a educação como um direito constitucional de cidadania ativa que se consolida com a existência de escolas públicas da melhor qualidade para todos os cidadãos.

A educação continuada no relatório final de estudos sobre a formação de profissionais da educação

Contemplando parte das preocupações expressas por estudiosos da sociedade e da educação sobre a atuação de professores e demais educadores, o *Relatório final de estudos sobre a formação de profissionais da educação*,⁷ realizado por comissão nomeada para assessorar o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, põe em pauta a temática da formação inicial e continuada do educador, trazendo em seu bojo o ideário político-pedagógico brasileiro que, em maior ou menor grau, reflete os avanços e recuos da política educacional, bem como permite uma leitura, ainda que incipiente, das possibilidades e limites da legislação sobre formação de profissionais da educação que está sendo elaborada neste Estado.

O relatório analisa as transformações pelas quais vem passando a função docente, resultantes de mudanças nas concepções de escola e de construção do saber, o que exige que a prática escolar cotidiana seja repensada.

Parte da premissa de que o aprimoramento do processo de formação de professores requer muita ousadia e criatividade na construção de modelos educacionais mais promissores, que promovam a melhoria da qualidade de ensino no país. Aponta também a necessidade de se investir na qualidade da formação dos docentes e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas, para que estas favoreçam a construção coletiva de seus projetos pedagógicos.

7 O *Relatório* foi elaborado por uma comissão especial designada pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, em abril de 1998, para subsidiar a elaboração da nova política de formação dos profissionais da educação. A comissão era constituída por Cleiton de Oliveira, Helena Costa Lopes de Freitas, José Camilo dos Santos Filho, Maria Heleny F. de Araújo, Neusa Banhara Ambrosetti, Selma Garrido Pimenta, Vera Lúcia Wey, Yoshie Ussami Ferrari Leite e Zilma Moraes Ramos de Oliveira. O relatório foi concluído em 20 de janeiro de 1999.

A comissão elaboradora do relatório reporta-se ao fato de que países como França, Espanha, Portugal, Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, dentre outros, vêm desenvolvendo políticas e ações na área educacional, especialmente em relação à formação dos professores, considerando-os personagens centrais para a formulação e o desenvolvimento de inovações que objetivam um ensino de qualidade social. Ressalta que a disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura é considerada fundamental para que esse ensino possa se concretizar.

Ao tratar das questões relativas à formação dos professores, enfatiza o tratamento indissociado que essas políticas devem adotar na questão da formação inicial e no desenvolvimento profissional dos docentes em exercício. Para tratar dessas questões, a comissão entende que devem se envolver não apenas o Estado, mas também as universidades, as escolas, os sindicatos e as associações científicas.

Se o reconhecimento da comunidade acadêmica e sindical e dos setores responsáveis pela administração do ensino sobre a necessidade de promover mudanças significativas nos cursos de formação inicial dos professores para garantir a qualidade do ensino fundamental e médio é consensual, o que se configura como nova e promissora é a recomendação de dar o mesmo tratamento ao desenvolvimento profissional como responsabilidade do Estado e entidades formadoras, junto com as demais instituições sociais diretamente envolvidas nas questões educacionais. Embora o relatório não deixe claro o papel dessas agências na elevação do estatuto profissional dos professores, evidenciar a necessidade de seu envolvimento na solução dos complexos problemas da educação contemporânea pode, sem dúvida, favorecer avanços.

No que se refere à definição do modelo de competência docente desejável, o grupo de estudos parte do princípio de que o professor de qualquer nível de ensino deve ter uma formação que inclua competência na especificidade de sua tarefa em determinado momento sócio-histórico, de forma a possibilitar-lhe reavaliar constantemente, tanto sua própria experiência anterior como aluno quanto seu presente aprendizado como docente, que atua num mundo complexo, contraditório e em constantes mudanças.

Do professor exige-se - registra o relatório - investimento emocional, conhecimento científico-técnico-pedagógico, conduta ética e compromisso com a aprendizagem dos alunos, e isso envolve o desenvolvimento de capacidades de participação coletiva para tomada de decisões orientadas por um modelo de professor reflexivo, ou seja, que considera seu fazer docente e as práticas pedagógicas que ocorrem na escola como objetos de permanente

reflexão. Os autores consignam, ainda, que essa perspectiva de educação continuada imbrica com o desenvolvimento da capacidade de avaliar situações e comportamentos e integra-se ao projeto educativo constituído em cada instituição escolar.

Elegendo o professor como mediador privilegiado da relação que cada indivíduo estabelece com o mundo e que lhe permite construir sentidos e significados, além de habilidades e atividades, a comissão de estudos atribui ao professor a responsabilidade de construir competências para interagir produtivamente com os alunos. Aponta também a necessidade de o professor ser um profissional capaz de ultrapassar os conhecimentos do senso comum, sem desconsiderá-lo, além de ter habilidades de investigação para compreender o saber fazer derivado não só do curso de formação, mas também de sua matriz cultural.

Recomendando especial atenção em relação ao desenvolvimento de uma formação sólida, reclamada pelos avanços do mundo contemporâneo, voltado para o desenvolvimento de habilidades básicas para aprender a situar-se no mundo, conviver com a diversidade e ser solidário com os demais, a comissão acrescenta características ao perfil dos professores que é preciso formar: críticos, transformadores e criativos, que valorizem a educação como instrumento necessário à construção da cidadania e que batalhem para a construção de uma escola de qualidade, quer pública quer particular, para todos os alunos, sem exceção. Nesse sentido, o relatório traz uma perspectiva de formação orientada pela compreensão de que o professor deve ser capaz de tomar decisões, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas; seja capaz, ainda, de rever suas práticas e as teorias que as informam, abandonando a perspectiva baseada na racionalidade técnica, que considera o professor mero executor de decisões alheias. Afirma, também, que um processo de formação assim compreendido deve permitir ao professor desenvolver a habilidade de pesquisar sua própria prática e discuti-la com seus pares, de modo a transformar a escola num espaço de formação contínua.

Como se pode perceber, o modelo de competência docente definido nesse relatório produzido por educadores brasileiros escolhidos para subsidiar a elaboração da nova política de formação dos profissionais da educação do Estado de São Paulo, modelo este que passa a constituir referência importante na área educacional, dá voz às teorias construtivistas de ensino-aprendizagem; resgata a dialogicidade da prática docente, pela qual lutou Paulo Freire toda a sua vida; baseia-se em conclusões dos estudos de Nóvoa, Elliott, Zeichner, Schön e outros, por meio dos conceitos de professor reflexivo e

professor-pesquisador; combate o tecnicismo presente em todas as instâncias e graus de ensino; legitima a participação do coletivo da escola não apenas como exercício de cidadania, mas como elemento constitutivo do saber docente; evidencia a importância de partir do conhecimento da realidade para atuar sobre ela, promovendo as rupturas necessárias; expressa a crença na ação docente e na educação como atos políticos, como instrumentos de transformação social.

É necessário, todavia, procurar entender o que significa o professor ser crítico, criativo e transformador no contexto neoliberal. Essa é sem dúvida uma contradição a ser explorada quando a intenção é sair do nível do discurso, quando a intenção é transformar.

Outra questão que parece não ter figurado entre as preocupações centrais de seus elaboradores ao construir o modelo de competência docente é o reconhecimento dos graves preconceitos que se manifestam no cotidiano escolar e que têm sido responsáveis pela exclusão de grande número de crianças e adolescentes da escola pública brasileira, tendo como agravante a culpabilização das vítimas por seu insucesso na escola.

A produção do fracasso escolar no interior das escolas, consequência direta de sua estrutura e funcionamento, desvelada/denunciada por inúmeros pesquisadores, dentre os quais se destacam Patto e Collares & Moysés, deve ser debatida com todos os educadores e também com toda a comunidade escolar, com a abordagem e a centralidade exigidas para a *desmontagem* dos estereótipos históricos, culturais e ideológicos, arraigados na cultura pedagógica e na relação didática professor/aluno, enfaticamente reforçados pelos livros didáticos e pelo eurocentrismo dos currículos e programas.

Todos esses fatores referidos vêm prestando, ao longo dos tempos, relevantes contribuições à manutenção das desigualdades sociais e por esse motivo não podem ser ignorados quando se elabora um programa de formação inicial e continuada comprometido em promover mudanças, como manifesta o relatório. Da mesma forma, nenhum modelo de competência docente, por mais bem idealizado que seja, poderá instaurar-se com sucesso sem considerar em seu ponto de partida questões dessa natureza.

As principais decorrências do multiculturalismo brasileiro para a educação de nosso povo - dentre elas a questão do preconceito, que mascara na maioria das vezes a disputa por espaços políticos e sociais - devem estar presentes e claramente explicitadas em um estudo sobre a formação de profissionais da educação, que deve trazer também propostas concretas para a superação dos problemas suscitados por elas. Dentre essas propostas deve

figurar a de politização das discussões entre educadores e a de criar e fortalecer coletivos instituintes que atuem nas escolas influenciando e favorecendo, de todas as maneiras possíveis, os espaços de negociações entre todos os segmentos que a compõem, num processo de participação e tomada coletiva de decisões.

As contribuições mais recentes de estudos e pesquisas da área educacional constituem-se em fundamentos das concepções de educação do documento incorporando-se nas diretrizes elaboradas para se pensar a formação docente:

Pensar a formação docente significa tomá-la como um *continuum* e entender que ela é também autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e em um processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes, refletindo na e sobre a prática, conforme elaboram, efetivam e avaliam a proposta pedagógica de suas escolas em clima de gestão democrática. (*Relatório...*, 1999, p.64)

A valorização da educação como um processo global, contínuo e dinâmico, capaz de incorporar as experiências docentes cotidianas, se completa com diretrizes que atribuem também um papel fundamental à pesquisa científica:

O conhecimento do fenômeno escolar exige que o professor instrumentalize seu olhar com teorias, com estudos e com outros olhares, uma vez que este fenômeno está inserido em um sistema educacional existente em uma sociedade concreta e em um tempo histórico determinado. Uma organização curricular propiciadora disso tem que partir da análise do real para provocar as rupturas necessárias. Para isso é preciso tomar as realidades existentes, analisá-las, interpretá-las com o recurso das teorias (da cultura pedagógica), para propor/gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade, (ibidem, p.64)

Ao mesmo tempo que o documento expressa a necessidade de o educador conhecer a realidade e atuar sobre ela, demonstra, por meio do uso de um artifício ingênuo - qualifica entre parênteses os recursos da teoria a que se refere, como recursos da cultura pedagógica, limitando-os aos únicos que o professor pode utilizar para analisar e interpretar a realidade -, o receio talvez de provocar rupturas e/ou mudanças significativas por intermédio da prática educacional. Não é preciso ir muito longe para perceber na teoria sociológica, na teoria antropológica, na teoria política e em outras tantas

áreas do conhecimento, que também fazem parte da cultura pedagógica, a fértil potencialidade no desvelamento das relações de dominação de classes que engendram as relações sociais e o modo como os homens produzem sua existência. E, sem dúvida nenhuma, é essa, dentre outras, as características da realidade social que emergirão das análises e interpretações que os educadores realizarem quando instrumentalizarem seu olhar com teorias, com estudos e com outros olhares, conforme recomenda a comissão.

Se o recurso utilizado é ingênuo, o mesmo não se pode falar da crença nas potencialidades da educação, motivo, talvez, de colocar limites sobre as mudanças que a educação pode desencadear.

A restrição imposta à análise, talvez de forma não intencional, implica despolitizar a questão educacional, o que leva novamente à indagação do significado de formar professores críticos, transformadores e criativos num contexto despolitizado. Estariam essas qualidades desejáveis no novo perfil do educador sendo também entendidas como circunscritas à cultura pedagógica? Em que medida as relações escola/sociedade estão sendo levadas em conta na definição do perfil do profissional de educação? É por esse motivo que todas as intenções e compromissos precisam estar claramente explicitados na elaboração de propostas ligadas à organização do ensino, à formação de professores, às políticas públicas.

A última parte do relatório constitui-se em uma proposta ao Conselho Estadual de Educação de uma política de formação docente para o Estado de São Paulo, sendo que o terceiro e último item da proposta visa afiançar programas de formação continuada aos docentes em exercício nas escolas de formação de professores, de forma a garantir-lhes o espaço de formação profissional, num processo que privilegia a reflexão sobre a prática e as formas de trabalho coletivo como instrumentos para construção da proposta pedagógica, em cada unidade de ensino. Uma política de desenvolvimento profissional que considere a escola não só como espaço de trabalho, mas também de formação, ou seja, um local onde os saberes podem ser produzidos e partilhados num processo formativo permanente.

Essa perspectiva está garantida legalmente, também aos docentes que atuam em escolas de formação de professores, na Lei n.9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 61 e 67, que asseguram a formação continuada como um direito do profissional da educação e um dever do Estado, apontando para a necessidade de deixar de lado formas de capacitação descontínuas e fragmentadas, baseadas em modelos teóricos que não reconhecem os conhecimentos produzidos pelos professores em sua

profissão e que acentuam o distanciamento entre o conhecimento teórico e a prática das escolas.

Na conclusão do relatório de estudos sobre formação docente, seus elaboradores remetem à necessidade de um trabalho articulado, envolvendo as secretarias de educação e suas escolas, as instituições de ensino superior e os sindicatos, para assegurar a concretização desses direitos. As escolas das redes de ensino devem definir suas necessidades e organizar projetos de formação continuada a serem negociados com a Secretaria de Educação e os sindicatos, e executados em parceria com as instituições universitárias e/ou associações de especialistas, devendo tanto as instituições de formação inicial como as de formação contínua garantir linhas de financiamento para suas propostas de cursos.

É possível acreditar que o uso da palavra cursos, isolada de um contexto, em lugar de referir-se a programas, projetos, propostas, signifique tão-somente dificuldades de romper com os significantes dos velhos conceitos já arraigados em nossa linguagem e não a manutenção de práticas que devem ser superadas, dentro do novo discurso transformador. Embora entenda-se ser importante que educadores progressistas ocupem espaços institucionais para fazer avançar dialeticamente o processo de transformação educacional e social, como é o caso de professores que fazem parte dessa comissão, é preciso estar atento para que posições como essas venham a significar o encaminhamento de propostas que levam ao continuísmo de práticas que teoricamente se propõem a romper.

Reconhecida a relevância das propostas dessa comissão, apontadas algumas inconsistências/incoerências internas do relatório, evidenciam-se ainda, na conclusão do documento, pelo menos duas questões que estão a merecer esclarecimentos e aprofundamentos.

A primeira delas refere-se à consciência que os profissionais de educação têm sobre as fragilidades de sua formação, e em decorrência dessa formação precária, a dificuldade que têm de fazer uma leitura objetiva de suas necessidades de capacitação. Um programa de capacitação deve contribuir para que o professor, o diretor, o coordenador, partindo dos principais problemas que emergem de uma análise crítica de sua prática, encontrem formas de superá-los, à luz de teorias científicas que podem oferecer respaldo para isso. Na verdade, o processo de capacitação se inicia na própria identificação desses problemas. Principalmente quando se têm em conta as situações de difícil solução que pontuam o dia-a-dia da escola, situações estas que só fazem fortalecer os inúmeros mitos e preconceitos que povoam a

cultura pedagógica brasileira, denominada por Ribeiro (1991) "a pedagogia da repetência".

Diante de tantas e tão variadas demandas e do gigantismo da rede, que abriga quase trezentos mil profissionais, é muito comum, surgirem propostas que supervalorizam as possibilidades das tecnologias de ponta.

Utilizar o ensino e a capacitação a distância como uma das estratégias fundamentais para divulgar informações, socializar conhecimentos, problematizar situações não pode significar conceituar equivocadamente o processo de aquisição do conhecimento do professor ao constituir-se em mediador do processo de ensino, que é similar ao do aluno ao construir seus conhecimentos sobre o mundo.

Se há posições diferenciadas sobre as estratégias que o programa deve lançar mão para que tenha o efeito desejado, isso não ocorre em relação ao local onde se entende que as ações devam acontecer. Há um acordo entre os educadores de que a capacitação, em última instância, deve-se dar na escola, em serviço, como um processo, envolvendo uma interação entre os profissionais que nela atuam. Porém, as experiências com diferentes projetos têm demonstrado que a escola não consegue elaborar sozinha as atividades formadoras para superação de seus problemas. Pede ajuda aos profissionais das universidades para organizar a capacitação em serviço. Embora sua autonomia se constitua em valor corrente, os educadores reconhecem que, no estágio atual, não basta criar condições de organização do trabalho na escola para que a melhoria da qualidade de ensino aconteça. Horas de trabalho pedagógico individual e em grupo, coordenações e material didático são condições necessárias mas não suficientes para a reorganização da escola, do ensino, do trabalho pedagógico, da relação didática professor-aluno.

Fica cada vez mais evidente que, para construir a autonomia didático-pedagógica, há que se investir na formação de quadros capacitadores para alavancar o desenvolvimento da educação nas diferentes regiões do Estado. Só dessa forma é possível avançar responsabilmente no processo de descentralização da educação de educadores e na conquista da autonomia da escola.

A segunda questão que a comissão de estudos deixou de esclarecer é como as instituições poderão garantir linhas de financiamento para suas propostas de Educação Continuada. É sobejamente conhecido de todos os que acompanham o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, que por mais simples e despreziosas que sejam as propostas na área da educação, o que as torna exequíveis é a destinação de recursos, com indicação da fonte e da sistemática que se deve utilizar para acioná-los.

Constatada a forma vaga e indefinida em que essa questão está posta no documento, cabe então indagar: Quem financiará os programas de formação em serviço? As APM? O Banco Mundial? As entidades de classes? O MEC, por intermédio de seus institutos de pesquisa? O que acontecerá para garantir os direitos dos profissionais daquelas escolas que não conseguirem negociar seus projetos, ou ainda, daquelas escolas que não se interessarem em apresentá-los? Como assegurar concretamente os direitos à formação continuada expressos na letra da lei maior da educação?

Essas e outras questões congêneres, que dependem de vontade política e ousadia para que as propostas saiam da intenção e possam ser objetivadas em ações, apresentam-se no documento com excessiva timidez e total indefinição. A falta de sugestões e indicações mais precisas pode acarretar, mais uma vez, a perda de oportunidades conjunturais de avanços na prática.

A intenção, contudo, de examinar sistematicamente um documento orientador da elaboração das bases legais da formação inicial e continuada dos profissionais de educação do Estado de São Paulo - constituindo-se por esse motivo em importante referencial teórico-ideológico da área educacional do Estado e do país -, discutindo o seu conteúdo e teor, relacionou-se ao entendimento da importância de: 1) vislumbrar os possíveis avanços da política educacional no que se refere à capacitação dos quadros profissionais da educação do Estado; e 2) aferir se foram preservados princípios e propostas de políticas públicas desenvolvidas por administrações anteriores, em parcerias ou com o apoio de universidades, através de professores que têm colocado seus estudos e pesquisas a serviço do ensino público, propondo-se a construir com a rede a melhoria de sua qualidade. Essa intenção foi frustrada, na medida em que tanto o primeiro como o segundo objetivos só se explicitam no plano teórico.

Demonstra-se a intenção de incorporar a prática da educação continuada no sistema de ensino paulista, mas faltam no documento propostas concretas para sua efetivação. Quando elas aparecem, a indefinição e a timidez com que se apresentam impedem que se vislumbrem perspectivas para a sua incorporação. Mais uma vez confirma-se no plano político a distância tão conhecida e familiar entre a intenção e a realidade, mesmo em se tratando de um documento subsidiário à elaboração da nova política de formação dos profissionais da educação.

Por se tratar de recomendações apenas, e não de medidas decisórias, uma dose de ousadia seria salutar e poderia contribuir para assegurar avanços e conquistas, não apenas em relação à formação inicial dos educadores,

mas, sobretudo, no que se refere à inclusão da educação continuada dos profissionais da rede pública na agenda política do Estado de São Paulo.

Referências bibliográficas

- ALVES, M. L. A política de capacitação SEE/FDE. Educação Continuada, *Cadernos CEDES (Campinas)*, n.36,1995.
- _____. Educação continuada comprometida com a transformação social. Campinas, 2000. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas.
- ALVES, M. L., DURAN, M. C. G. Relatório de pesquisa INEP O Ciclo Básico em São Paulo: uma análise qualitativa. São Paulo, 1994.
- BARBIERI, M. R. et al. Formação continuada de profissionais de ensino: algumas considerações. Educação Continuada, *Cadernos Cedes (Campinas)*, n.36, 1995.
- BARRETTO, E. S. S. *Por uma política de capacitação na rede de ensino do Estado de São Paulo*, 1991. (Mimeogr.)
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R., MIZUKAMI, M. G. N. (Org.) *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- CARVALHO, J. M., SIMÕES, R. H. S. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada do professor? *Anais da ANPED*, 1999.
- COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In: _____. *Toda a criança é capaz de aprender?* São Paulo: FDE, 1989. (Série Idéias, 6)
- COLLARES, C. A. L., MOYSÉS, M. A. A. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. Educação Continuada, *Cadernos Cedes*, n.36,1995.
- COLLARES, C. A. L. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. In: _____. *Alfabetização: passado, presente e futuro*. São Paulo: FDE, 1993. (Série Idéias, 19).
- COLLARES, C. A. L., GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação & Sociedade (Campinas)*, n.68, 1999.
- COUTINHO, J. M. Por uma educação multicultural: uma alternativa de cidadania para o século XXI. *Revista da FAEEDA (Salvador)*, ano 1, n.1, 1992.
- DURAN, M. C. G. *Alfabetização na rede pública de São Paulo: a história dos Caminhos e descaminhos do ciclo básico*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica.
- FUSARI, J. C, RIOS, T A. A formação continuada dos profissionais do ensino. III CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES. *Anais...* Águas de São Pedro, 1994.
- GERALDI, C. M. G. et al. (Org.) *Cartografia do trabalho docente: professor (a)- pesquisador (a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

- MARIN, A. J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Educação Continuada, *Cadernos Cedex (Campinas)*, n.36,1995.
- MELLO, G. N. (Coord.) *Oficinas pedagógicas: vicissitudes e formas de sobrevivência de uma estratégia inovadora de capacitação de professores*. Brasília: Inep, 1994 (Série Inovações Educacionais, 1)
- NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In:_____. (Org.) *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- PALMA FILHO, J. C. *A política educacional brasileira: o discurso oficial e a realidade*. São Paulo, 2001. Tese (Livre-Docência) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista.
- _____. A implantação da Lei Federal n.5.692, de 11 de agosto de 1971, no Estado de São Paulo: uma avaliação crítica. *Relatório de Pesquisa*. Instituto de Artes-UNESP, 1992.
- _____. *A reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o Ensino de 1.º Grau- 1983-1987: uma avaliação crítica*. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica.
- _____. *As reformas curriculares do ensino estadual paulista no período de 1960 a 1990*. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: T A. Queiroz, 1990.
- RELATÓRIO Final da Comissão Especial para desenvolvimento de estudos sobre a Formação dos profissionais da Educação no Estado de São Paulo. *Revista de Educação (São Paulo)*, n.10, 1999.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados (São Paulo)*, v.12, p.7, 1991.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação/CENP *Relatório das atividades desenvolvidas pelo Convênio firmado entre a Secretaria de Estado da Educação e as Universidades Públicas Paulistas*. São Paulo: CENP, 1987.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação/CENR *Relatório das atividades desenvolvidas no âmbito do PROJETO IPÊ, no período de 1984 a 1987*. São Paulo: CENP março de 1987.
- _____. *Por um ensino melhor - Treinamento de Professores do Ensino de 1.º Grau por Multimeios*. 10 Cadernos. São Paulo: 1978.
- _____. *Projeto: Inovações no Ensino Básico - Proposta Pedagógica e Capacitação de Pessoal*. Relatório elaborado por Marília Claret Geraes Duran. Maio de 1991.
- SAUL, A. M. *Para uma nova agenda na relação universidade e redes públicas de ensino*. São Paulo, 1994. (Mimeogr.)

18

Educação e emancipação

Newton Ramos-de-Oliveira

Toda sociedade tem colocado a seus sistemas educativos dois tipos de finalidades: os fins imediatos que se afirmam no cotidiano das salas de aula e os fins ideais daquela sociedade. Seus agentes diretos, os professores, trabalham, então, com determinados fins específicos, mas sob a luz e a perspectiva determinantes dos fins ideais da sociedade em que vive num certo espaço e num certo tempo. A estes fins ideais, que orientam a seleção dos demais objetivos exigidos ao longo dos anos, graus e níveis escolares, damos determinados nomes: na Grécia clássica tivemos a *Paidéia*; no início dos tempos modernos tivemos a *Humanitas*; no iluminismo surgiu a denominação de *Luzes* ou *Lumières*; nos tempos modernos tem sido usada a palavra alemã *Bildung*. É por esse nome que a chamou Goethe e o nome se fixou nos estudos literários do mundo moderno; é com essa denominação também que trabalham os filósofos da Teoria Crítica, ou da Escola de Frankfurt.

A *Bildung* caracteriza-se, dentre outros traços, pelos seguintes:

(1) tem um sentido eminentemente dinâmico, é um "formar-se"; não se interrompe; é um exercício contínuo de reflexão e de auto-reflexão;

(2) não se restringe a uma formação intelectual ou técnica, mas completa-se como uma dimensão interna, espiritual;

(3) não se reduz a uma especialidade, mas tende a ser um conhecimento se não *onilateral*, pois que a sociedade atual não o admite, pelo menos *multilateral*. Relaciona-se, assim, com certo "sabor pelo conhecimento" (o "saber-sabor")

(4) como capacidade de julgamento maduro, como sentido de valores maiores;

(5) como a capacidade de relacionar-se com o Outro com tal percepção que pode ser denominada "tato", um relacionamento que exalta a dignidade do Outro.

Como se vê, a *Bildung* é uma conquista contínua, um trabalhar constante. Não se realiza, portanto, no abstrato, num céu ideal, mas numa situação, no contexto de um certo e determinado tempo e lugar.

Em nossa situação específica, a *Bildung* tem que ser pensada dentro de determinadas coordenadas. Para tentar caracterizar os traços gerais dessa sociedade em que nós professores atuamos, usaremos alguns conceitos da teoria crítica fundamentais para compreender a educação atual. Dentre tais instrumentos conceituais usaremos as noções de sociedade administrada, indústria cultural e semiformação cultural. Como educador que, por certas circunstâncias históricas, acabou atuando por longos anos em todos os níveis escolares do ensino público e privado, estes conceitos virão marcados por esta vivência e por esta experiência profissional.

A compreensão do tema "educação e emancipação" demanda que conheçamos o contexto histórico-social em que ocorre essa formação e onde atuam seus dois atores principais: o professor e o aluno.

Para evitar o caráter de um texto fechado em torno de um só tema, faremos nossos comentários em itens. Essa construção pretende abrir espaços para reflexões em torno da situação e formação do professor hoje em nosso país. Eventuais exemplos de obras artísticas estarão basicamente assentados na literatura.

Quadro geral de uma sociedade administrada

Vivemos numa sociedade atravessada pela informação - e, quanto mais informações acolhemos, menos in-formados ficamos. Esta é a sociedade das imagens, reflexos de determinadas relações sociais. E quanto mais imagens vemos, mais deixamos de enxergar a realidade. É tanta chuva de imagens que não mais exercemos a imaginação. E o que é pior, bem pior: confundimos a imagem do real com o próprio real, ou mais exatamente, tendemos a colocar a imagem acima do real. Os recentes e lamentáveis episódios de terrorismo demonstram que até seus autores dominam a lógica visual dos centros mundiais e encenam o terror como espetáculo midiático.

Adorno (1986a), que cunhou o termo "sociedade administrada", comentou que Freud indicou a situação de "mal-estar na cultura", mas deixou de desenvolver concretamente a face social desse fenômeno. E acrescenta "pode-se falar de uma claustrofobia da humanidade no mundo administrado, uma sensação de clausura num contexto cada vez mais socializado, densamente estruturado. Quanto mais apertada a rede, mais quer-se sair dela, muito embora sua própria estreiteza o impeça. Isso aumenta a raiva contra a civilização. A revolta contra ela é brutal e irracional" (p.35). Eis uma das raízes da barbárie, sempre presente como ameaça.

Nessa sociedade, "o trabalho perde sua qualidade subjetiva de centro organizador das atividades humanas" (Offe, 1989, p. 167-98). As visões diferenciadas, porque críticas, subalternizam-se perante o poder avassalador da verdade oficial, metralhada pelos meios de comunicação de massa. Firmam-se as verdades coletivas e uniformizadas da "política afirmativa", da "tolerância zero", do "pensamento politicamente correto", e tantos outros estereótipos que insidiosamente se afirmam como fundamentalismos do mundo ocidental, que se globaliza. Tudo nessa sociedade administrada conspira contra o pensamento crítico, contra o exercício da reflexão. Eis aí a problemática que desafia os educadores, quer em seu processo de formação quer em sua atividade profissional de contribuir para a formação de alunos que lhe são confiados.

Crianças adultas e adultos crianças

O ideal da educação, para Theodor W. Adorno, consiste na atualização do conceito exposto por Immanuel Kant em seu famoso artigo publicado em 5 de dezembro de 1783 no jornal *Berlinischen Monatsschrift* em resposta à questão "O que é Esclarecimento?":

Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do *Aufklärung*. (Kant, 1985, p.101)¹

1 O termo alemão *Aufklärung* é traduzido, às vezes, por Iluminismo, e outras, por Esclarecimento (preferimos esta última hipótese).

O filósofo empregou para "menoridade" o termo alemão "*Unmündigkeit*", que, sendo formada a partir do radical "*Mund*" (que significa "boca"), indica a pessoa que não é autorizada pela sociedade adulta a fazer *uso de sua voz*. Não se expressa, não participa do mundo dos adultos, daqueles que pensam, comunicam pensamentos e agem. Faltam-lhe, entre outros poderes pessoais e sociais, os de emancipação e de cidadania. Trata-se de um ser diminuído, em construção, dependente; é uma presa indefesa da heteronomia.

Mas o capital precisa reproduzir-se e o mercado expandir-se. A propaganda e o *marketing* trazem como iscas e reféns as crianças para os *outdoors*, jornais, revistas, vinhetas e anúncios televisivos. Às vezes, é o menino na praia tirando os óculos escuros para melhor observar a menininha de três anos que passa de maiô; outras vezes, é um conglomerado comercial de escolas que traz crianças fantasiadas de Charles Chaplin, princesa Diana, Santos Dumont ou Einstein e o letreiro atraente: "Dê a seu filho a chance de ser grande". Eis o capital e o mercado apagando as fronteiras da infância e acelerando uma maturidade inexistente.

Em contrapartida, crescem as pessoas que, ultrapassado o estágio adolescente, permanecem presas à casa paterna. Adultos que se divertem com desenhos infantis na televisão, músicas de roda, ursinhos na cama e tantos outros índices de imaturidade, de dependência, de heteronomia. Na França, vários sociólogos e psicólogos - como Jean-Claude Kaufmann, autor de *Ego* - debruçam-se sobre o que denominam "*génération régression*" constituída pelos chamados "*kidadultes*", pessoas com trinta e tantos anos que, incapazes de assumir plenamente o *status* de adultos, mergulham nos entretenimentos da infância - mistos de adultos e crianças.

Essas fronteiras borradas entre a vida de infantes - que, como sabemos, significa em latim "os que não falam" - e a vida de adultos são a face visível de um fenômeno mais profundo: a heteronomia generalizada imposta por uma sociedade administrada, a perda da voz, a conversão de adultos em pessoas destituídas da palavra, do comando mesmo de suas próprias existências. Os pensamentos e os sentimentos já vêm prontos e homogeneizados como se fossem embalagens do McDonald. É a repetição do "sempre igual", do "*immer gleich*" - a incapacidade do exercício autônomo do pensamento, a dificuldade de traçar as linhas de sua própria existência individual e coletiva.

Novamente, a sociedade administrada faz-nos preocupados com a formação do professor e com o desafio que terá a enfrentar ao contribuir para a formação de seus alunos nessa sociedade assim configurada.

Como teremos chegado a essa heteronomia?

São vários os instrumentos de que o sistema lança mão para manter seu poder. Evidentemente, não se trata de qualquer espécie da famosa teoria conspiratória, mas de um movimento natural, espontâneo, uma espécie de autodefesa para conservação, para evitar o que ameaça ser a instauração do próprio caos. Das mais potentes são as mediações simbólicas e em seu maneio e aperfeiçoamento o sistema tem dado demonstrações de amplo domínio. São movimentos da realidade social. Sua falsidade lhe é intrínseca, não resulta de nenhuma instrumentalização por terceiros.

Adorno cunhou, como sabemos, a expressão "indústria cultural" com dois objetivos diretos: desmascarar a noção de que a chamada cultura popular surgiria espontaneamente das próprias massas e apontar os determinantes econômicos e políticos que controlam a esfera cultural orientada à dominação social e política.

A indústria cultural cumpre variadas funções, mas sempre dentro dos horizontes do mercado e nos espaços da sensibilidade e da razão.

Das conseqüências funestas da indústria cultural, uma das mais impressionantes é a crescente dessensibilização das pessoas. Eis algo a ser observado em todos os setores, bastando comparar, por exemplo, produções distanciadas de uma década. Vejam-se, a título de simples indicação, os mesmos temas em letras de músicas, e pode-se constatar a mudança do *feeling*, do tato em, por exemplo, dirigir-se à mulher amada: em poucas décadas passou-se da mulher venerada à mulher companheira e, por fim, à mulher objeto. Eis uma viagem da delicadeza ao desrespeito e à grosseria. O que ocorre já foi descrito alegoricamente por Eugène Ionesco em sua peça teatral *O rinoceron-te*: numa pequena cidade, gradativamente, as pessoas vão se convertendo em rinocerontes. As primeiras metamorfoses espantam, as seguintes apavoram, as últimas são aceitas como naturais, se não desejáveis. Apenas um personagem, Bérenger, em seu desamparo por ver-se invadido pela metamorfose, rebela-se na defesa da dignidade pessoal, e grita ao cair da cortina:

Infeliz de quem quer conservar sua originalidade! (Tem um súbito sobresalto) Muito bem! Pior assim! Eu me defenderei! Eu me defenderei contra todo mundo! Sou o último homem, hei de sê-lo até ao fim! Não me rendo! Não me rendo!

Outra das conseqüências funestas da indústria cultural é o aviltamento do próprio conceito de arte. Eis aí um aspecto fundamental, mas que - tanto

por aquele gradativo, mas crescente avançar da indústria cultural, quanto pela própria inexperiência da fruição artística - acaba firmando-se sem que suas vítimas dele tomem consciência. O pouco contato das pessoas com a experiência artística é algo extremamente empobrecedor, mas poderia ser suplantado à medida que sua formação se desenvolve. É aí, no entanto, que a indústria cultural age com maior desenvoltura, nesse terreno agreste. Disse Aristóteles e muitos repetem através dos séculos que a obra de arte é, entre outras coisas, uma tentativa de os seres humanos compreenderem a si mesmos e à realidade. Nesse sentido, a trama desenrola-se em mil meandros que vão se implicando uns aos outros até que por um *dénouement*² singular *mas extremamente coerente* tudo se ilumina, desfazendo ou pondo a nu em toda sua integridade o emaranhado desafiador. A construção é perfeita. Há uma arquitetura em que cada lance - uma coluna, uma abóbada, uma transversal - sustenta os demais e por estes é sustentado. Há a força coesiva de uma bolha de sabão.

Nada mais distante, no entanto, da arte autêntica do que os produtos, as mercadorias da indústria cultural. A trama responde às necessidades não internas, mas externas, porque determinadas pelas demandas do mercado. Um exemplo banal é o desenvolvimento das novelas televisivas, em que os personagens aumentam ou diminuem sua parcela no conjunto dependentemente dos índices de audiência. Ao término de uma novela ou série televisiva os descaminhos foram tantos e tão inconseqüentes que não há *dénouement* possível, não admite nenhuma solução epifânica. Saímos de um obra da indústria cultural mais iludidos do que nela entramos. Há um certo deleite de quem reconhece numa obra dessas suas convicções falsas, secas e empobrecidas sobre o mundo e o ser humano. Nada se ilumina. Ao contrário, as luzes se apagam.

A perda da dimensão utópica

Há pessoas que identificam a indústria cultural com o chamado *trash* - lixo. Na verdade, programas dirigidos a uma população de pouca ou nenhuma instrução estão tão abaixo do limiar comum que sua participação no reino de cultura não ultrapassa as regiões periféricas. Programas como os do

2 O termo é empregado na análise literária para indicar numa peça teatral ou numa narrativa qualquer o momento em que a ação se precipita para o final.

"Ratinho" e quejandos não chegam sequer a simular nenhuma produção artística: são espetáculos grosseiros, incapazes de atrair parcelas da população com maiores pretensões.

Já os burgueses, membros do *lumpesinato* cultural, entregam-se aos prazeres de produtos autênticos da inautêntica indústria cultural: são os romances *best-sellers*, os filmes e vídeos *blockbusters*, as músicas que se classificam nos *hit-parades*. São as obras que "estão na moda", que precisamos ver ou ouvir porque "todos estão comentando". São os filmes do tipo *Titanic* ou os modelos norte-americanos em que o fetichismo tecnológico encanta os jovens e os já não tão jovens; servem também os filmes em que os automóveis correm na contramão e se incendiam espetacularmente. Como se vê, com o desenvolvimento do capitalismo monopolista, implanta-se uma nova ordem cultural na ordem burguesa. Os produtos culturais deixam de ser valores de uso para tornarem-se mercadorias, integrados à lógica do mercado e com preços estabelecidos por índices de aferição da aceitação pelas camadas da população.

O grande contraste entre a indústria cultural e a verdadeira obra de arte, por exemplo, nos romances está, com certeza, não apenas na coerência da construção em que cada episódio, cada cena, cada palavra, cada capítulo concorre para a compreensão da narrativa, mas também em que, ao mesmo tempo, desnudam a realidade e apontam para a resistência e/ou ultrapassagem do impasse; ou seja, abre as comportas da utopia.

A indústria cultural, ao contrário, torce a realidade para que um mundo injusto e desigual apareça com as cores da felicidade. "A satisfação compensatória que a indústria cultural oferece às pessoas ao despertar nelas a sensação confortável de que o mundo está em ordem, frustra-as na própria felicidade que ela ilusoriamente lhes propicia" (Adorno, 1986b).

Desvelar a realidade e abrir espaços utópicos nada tem a ver com o pretenso "realismo soviético" ou mesmo com obras ditas "engajadas". Em seu ensaio "Sobre o engajamento", Lunn (1986) comenta que Adorno aponta as peças teatrais de Brecht como fundamentalmente deficientes, tanto do ponto de vista estético quanto do político, por causa de um didatismo político instrumentalizado e uma apresentação simplificada das realidades efetivas do mundo contemporâneo. O filósofo de Frankfurt compara tais obras com o obra de Kafka e destaca que nela o capitalismo monopolista só de longe aparece, e, no entanto, codifica com maior fidelidade e força no refugio do mundo administrado o que acontece aos homens sob o sortilégio total da sociedade. E, afinal, destaca o valor da obra de arte:

ao expressar a tentativa de autonomia das condições sociais ao mesmo tempo delata sua origem terrena "mundana" e, como tal, passível de ser transformada: crítica a sociedade pela simples existência, o que é reprovado pelos puritanos de todas as confissões. (Adorno, 1988, p.253-8)

A utopia é inerente à situação humana. O real é o que pode ser modificável. Perder essa dimensão é estar sufocado pela tirania do estado das coisas presentes. O homem só é homem quando exercita sua capacidade de dizer "não!" ao que existe e, assim, construir o que projeta.

A antiarte

Das muitas e divergentes caracterizações da linguagem artística, destacaremos o caráter de visão renovada que a arte necessariamente tem. O artista é aquele que vê o mundo com órgãos dos sentidos extremamente desenvolvidos e complexos a ponto de ver o que, anestesiados pela cotidianidade, deixamos de notar e sentir há muito tempo. Essa visão original enraiza-se, no entanto, numa vasta, ampla e profunda tradição. A arte é essa tensão genial entre a tradição retomada e a originalidade. Fernando Pessoa disse certa vez que todo poema só terá força artística se nos fizer lembrar que Homero existiu. Há um perfume dos séculos que se esparrama na criação artística original. Aliada à coerência a que já nos referimos anteriormente, essa raiz na tradição sempre renovada nos vários estilos de época é que se apresenta como um dos requisitos da arte.

Justamente aqui é que a indústria cultural acaba pendendo mais para indústria do que para cultura. Por quê? Porque a indústria e a arte têm princípios divergentes, contraditórios. A indústria quer o velho com aspecto de novo - por trás das lantejoulas pulsa a velha e batida obra conhecida. Agrada aos industriais os *remakes* e as seqüências das obras que tiveram êxito nas paradas. Nada tão bem saudado pela indústria quanto "*Drácula strikes again!*".

Por contraste, a arte quer o novo homenageando o velho ao explodi-lo em espetáculo inesperado. É um retrabalhar, uma reelaboração ativa e surpreendente. Tem sentidos de criança espantada diante de um mundo desconhecido e atraentemente assustador.

A indústria tem tal predileção porque precisa garantir o retorno ampliado do capital. Se o produto deu retorno, que torne a ser vendido. Usem-se novos locais, novos artistas, novos fundos musicais, mas conserve-se a receita vencedora. É assim que se fabricam mercadorias; é assim que a arte tem que ser

produzida, entende a indústria. É preciso não correr risco, e isso é garantido pelo já conhecido, pelo já experimentado, pelo já vendido.

O contrário, portanto, do *modus faciendi* da arte, que precisa abandonar os trilhos já percorridos e abrir caminhos novos.

A semiformação cultural

A essa perda da dimensão utópica e a essa antiarte trazidas pela indústria cultural corresponde um processo de semiformação (cf. Adorno, 1996b, p.388-411). A semiformação ou semicultura "é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria" e, pelo que anteriormente foi descrito como resultados da indústria cultural, "não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial".

Muito da produção dos teóricos de Frankfurt chegou-nos por meio de traduções feitas nos países de língua espanhola. Assim aconteceu com o texto de Adorno denominado *Theorie der Halbbildung*. O tradutor é sempre um crítico e um intérprete. Conforme interpreta e critica um pensamento, recorre a esta ou aquela palavra ou expressão. Nosso tradutor espanhol transcreveu *Halbbildung* como "pseudocultura". Essa troca trouxe prejuízos ao entendimento do conceito adorniano, e determiná-los é importante para uma aproximação mais autêntica do pensamento do filósofo.

A semicultura (um produto) ou a semiformação (um processo) indica *uma cultura* interrompida, cortada, seccionada, travada. Como *é* uma cultura, *é* uma formação, preenche um espaço que não mais pode ser conquistado com facilidade. Se Adorno quisesse transmitir a idéia de algo falso, pseudo, teria usado das muitas alternativas que lhe ofereceria a plástica língua alemã, a começar pelo próprio radical grego "*pseudo*". O dicionário alemão *Wahrig*, por exemplo, relaciona quatorze vocábulos iniciados por "pseudo" como amplamente utilizados na linguagem cotidiana e técnica. Mas Adorno não pensava em falsa cultura: empregou "*halb*" por escolha consciente, para indicar "meio", "metade", "semi", ou ainda, "pelas metades". Com certeza, Adorno pode ser acusado de muitos defeitos, menos de impropriedade vocabular. Há nele um requinte pela palavra exata.

A discórdia instaura-se também no seguinte impasse: a semiformação é caminho para uma formação integral ou impedimento, obstáculo? Poder-se-ia, a partir de obras culturais industriais, adquirir um gosto mais refinado, uma sensibilidade mais apurada?

Lucien Goldmann (1976), por exemplo, discorrendo sobre pessoas que têm acesso à cultura e outras que apenas conseguem atingir "a franja da cultura", diz, analisando a situação destas: "a falsa cultura também constitui uma espécie de antecâmara para a verdadeira cultura". Já Adorno (1986a, p.99) é enfático ao negar à semiformação o *status* de antecâmara da verdadeira cultura:

O efeito de conjunto da indústria cultural é o de uma antidesmistificação, a de um antiiluminismo (anti-Aufklärung); nela, como Horkheimer e eu dissemos, a desmistificação, a Aufklärung, a saber, a dominação técnica progressiva, se transforma em engodo das massas, isto é, em meio de tolher a sua consciência. Ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente. Estes contituem a condição prévia de uma sociedade democrática, que não se poderia salvaguardar e desabrochar senão através de homens não tutelados.

A semicultura ou semiformação encontra-se a serviço unilateral da dominação. Nela se perdeu o momento emancipatório, esgotou-se o momento de liberdade. É, portanto, óbice e não desvio para a verdadeira formação.

O educador e seu espaço

Numa sociedade assim administrada, percorrida pela ação corruptora da indústria cultural e marcada pela resultante semiformação, como resistir? Como exercer a tendência característica dos seres humanos em opor-se? O que podemos esperar ainda da escola?

É evidente que o combate deve se dar em todos os espaços, pois em todos eles essas linhas de força se exercem. Mas a escola é também espaço fundamental.

Cumprer retomar a importância do exercício da reflexão, e isso desde os primeiros anos, pois é na infância, vista como estágio dinâmico mas integralmente uno enquanto se desenvolve, que os hábitos se firmam. A indústria cultural traz, além dos prejuízos até agora apresentados, muitos outros bem conhecidos, como os preconceitos, o etnocentrismo, a agressiva competitividade, a relativização dos valores superiores, a disseminação dos procedimentos positivistas ao campo das ciências humanas, o reducionismo etc. Cumprer, portanto, diante dessa força intensa e multiforme, exercer também intensa e multiforme resistência.

A escola participa ativamente na produção das subjetividades, é esfera pública e *locus* de poder e resistência, de oposição, que pode desvelar as con-

tradições dessa sociedade capitalista administrada. Como espaço de encontro para diálogo, ação e apropriação dos bens culturais, traz ao professor duas funções simultâneas: transmitir a vivência da continuidade, o que faz recorrendo ao acervo de sua experiência vivenciada na família e no grupo de pares, e realizar a ruptura ao fornecer ao aluno novos elementos de crítica capazes de ajudá-lo a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as barreiras do etnocentrismo, as inúmeras pressões da ideologia dominante.

É preciso enfatizar que a educação não é linear e exclusivamente um processo de resistência. Tem também - e obrigatoriamente - sua face de adaptação. É preciso, diz Adorno (1970) em *Ensino para a emancipação*, preparar os homens para que operem na realidade. Mas ela seria muito pobre, impotente e ideológica se se reduzisse a essa dimensão. Não pode limitar-se a criar "pessoas bem ajustadas" à *la americana*, mas cabe-lhe a produção de seres humanos multilaterais. E isso só se torna possível se professor e aluno compreendem a realidade sem véus e sem embustes; só se torna possível se exercitamos a reflexão, se usamos do poder do pensamento crítico.

Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1970.
- _____. A educação após Auschwitz. In: *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1986a. (Grandes Cientistas Sociais)
- _____. A indústria cultural. Trad. Amélia Cohn. In: COHN, G. (Org.) *Theodor W. Adorno - sociologia*. São Paulo: Ática, 1986b.
- _____. *Teoria estética*. Trad Artur Morão. Lisboa, São Paulo: Edições 70, Martins Fontes, 1988.
- _____. *Noten zur Literatur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1996a.
- _____. Teoria da semicultura. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci, Cláudia B. M. Abreu. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, ano XVII, n.56, dez. 1996b.
- OFFE, C. Trabalho: a categoria sociológica chave? In: _____. *O capitalismo desorganizado*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- GOLDMANN, L. *A criação cultural na sociedade moderna: para uma sociologia da totalidade*. Trad. João Assis Gomes e Margarida Sabino Morgado. Lisboa: Editorial Presença, 1976.
- KANT, I. *Textos seletos*. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.
- LUNN, E. *Marxismo y modernismo: un estudio histórico de Lukács, Brecht, Benjamin y Adorno*. Mexico City: Fondo de Cultura Económica, 1986.

19

Educação em direitos humanos: de que se trata?

Maria Victoria Benevides

A educação em direitos humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global; segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança; e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes, e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, de não menos importância, que ou essa educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional - os educadores e os educandos - ou ela não será educação, e muito menos educação em direitos humanos. Tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção.

O que significa dizer que queremos trabalhar com educação em direitos humanos? A educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação dessa cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitu-

des, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados - os quais devem se transformar em práticas.

Quando falamos em cultura, é importante deixar claro que não estamos nos limitando a uma visão tradicional de cultura como conservação: dos costumes, das tradições, das crenças e dos valores. Pelo contrário, quando falamos em formação de uma cultura de respeito aos direitos humanos, à dignidade humana, estamos enfatizando, sobretudo no caso brasileiro, uma necessidade radical de mudança. Assim, falamos em cultura nos termos da mudança cultural, uma mudança que possa realmente mexer com o que está mais enraizado nas mentalidades, muitas vezes marcadas por preconceitos, por discriminação, pela não aceitação dos direitos de todos, pela não aceitação da diferença.

Trata-se, portanto, de uma mudança cultural especialmente importante no Brasil, pois implica a derrocada de valores e costumes arraigados entre nós, decorrentes de vários fatores historicamente definidos: nosso longo período de escravidão, que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida; nossa política oligárquica e patrimonial; nosso sistema de ensino autoritário, elitista, e com uma preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; nossa complacência com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos privilégios concedidos aos cidadãos ditos de primeira classe ou acima de qualquer suspeita; nosso descaso com a violência, quando ela é exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; nossas práticas religiosas essencialmente ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; nosso sistema familiar patriarcal e machista; nossa sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; nosso individualismo consumista, decorrente de uma falsa idéia de "modernidade".

A mudança cultural necessária deve levar ao enfrentamento de tal herança e ainda ser instrumento de reação a duas grandes deturpações que fermentam em nosso meio social - como parte de uma certa "cultura política" - em relação ao entendimento do que sejam direitos humanos.

A primeira delas, muito comentada atualmente e bastante difundida na sociedade, inclusive entre as classes populares, refere-se à identificação entre direitos humanos e direitos da marginalidade, ou seja, são vistos como "direitos dos bandidos contra os direitos das pessoas de bem". Essa deturpação decorre certamente da ignorância e da desinformação, mas também de

uma perversa e eficiente manipulação, sobretudo nos meios de comunicação de massa, como ocorre com certos programas de rádio e televisão, voltados para a exploração sensacionalista da violência e da miséria humana.

A segunda deturpação, evidente nos meios de maior nível de instrução (meio acadêmico, mas também de políticos e empresários), refere-se à crença de que direitos humanos se reduzem essencialmente às liberdades individuais do liberalismo clássico e, portanto, não se consideram como direitos fundamentais os direitos sociais, os direitos de solidariedade universal. Nesse sentido, os liberais adeptos dessa crença aceitam a defesa dos direitos humanos como direitos civis e políticos, direitos individuais à segurança e à propriedade; mas não aceitam a legitimidade da reivindicação, em nome dos direitos humanos, dos direitos econômicos e sociais, a serem usufruídos individual ou coletivamente; ou seja, aqueles vinculados ao mundo do trabalho, à educação, à saúde, à previdência e seguridade social etc.

Com tal quadro histórico e com tais deturpações - muitas vezes conscientes e deliberadas, de grupos ou pessoas interessados em desmoralizar a luta pelos direitos humanos, porque querem manter seus privilégios ou porque querem controlar e usar a violência, sobretudo a institucional, apenas contra os pobres, contra aqueles considerados "classes perigosas" -, reafirmamos que uma educação em direitos humanos só pode ser uma educação para a mudança, e não para a conservação. Embora insistamos na idéia de cultura, trata-se da criação de uma nova cultura de respeito à dignidade humana; portanto, o termo cultura só tem sentido como mudança cultural.

Esse quadro bastante negativo sobre a realidade histórica e contemporânea do Brasil não deve ser um empecilho para o nosso trabalho; pelo contrário, deve ser incentivo para procurar mudar.

Podemos ser razoavelmente otimistas, pois já existem várias iniciativas de grupos de defesa de direitos humanos, no sistema de ensino público e privado, nos movimentos sociais e nas ONG em geral - inclusive a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos que patrocinou o encontro de onde gerou esta publicação - além dos órgãos oficiais, como no caso da Secretaria de Justiça e Defesa da Cidadania no Estado de São Paulo. Portanto, ser a favor de uma educação que significa a formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana significa querer uma mudança cultural, que se dará por meio de um processo educativo. Significa essencialmente que queremos outra sociedade, que não estamos satisfeitos com os valores que embasam esta sociedade e queremos outros.

A título apenas de introdução, cumpre lembrar o que são direitos humanos. São aqueles direitos considerados fundamentais a todos os seres humanos, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, classe social, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral.

Uma compreensão histórica de direitos humanos traz como eixo principal e óbvio o reconhecimento do direito à vida, sem o qual todos os demais direitos perdem o sentido. Costuma-se falar, apenas por uma questão didática, em gerações de direitos humanos; não se trata de gerações no sentido biológico, do que nasce, cresce e morre, mas no sentido histórico, de uma superação com complementaridade, e que pode também ser entendida como uma dimensão.

A primeira geração, contemporânea das revoluções burguesas do final do século XVIII e de todo o século XIX, é a dos direitos civis e das liberdades individuais, liberdades consagradas pelo liberalismo, quando o direito do cidadão dirige-se contra a opressão do Estado ou de poderes arbitrários, contra as perseguições políticas e religiosas, a liberdade de viver sem medo. Dessa importantíssima primeira geração, ou dimensão, são os direitos de locomoção, de propriedade, de segurança e integridade física, de justiça, expressão e opinião. Tais liberdades surgem oficialmente nas Declarações de Direitos, documentos das revoluções burguesas do final do século XVIII (na França e nos Estados Unidos) e foram acolhidas em diversas Constituições do século XIX.

A segunda geração, que não abrange apenas os indivíduos, mas os grupos sociais, surge no início do século XX na esteira das lutas operárias e do pensamento socialista na Europa Ocidental, explicitando-se, na prática, nas experiências da social-democracia, para consolidar-se, ao longo do século, nas formas do Estado do Bem-Estar Social. Refere-se ao conjunto dos direitos sociais, econômicos e culturais: os de caráter trabalhista, como salário justo, férias, previdência e seguridade social, e os de caráter social mais geral, independentemente de vínculo empregatício, como saúde, educação, habitação, acesso aos bens culturais etc.

Em complemento às duas gerações, a terceira dimensão inclui os direitos coletivos da humanidade, como direito à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, ao patrimônio científico, tecnológico e cultural da humanidade, ao meio ambiente ecologicamente preservado; são os direitos ditos de solidariedade planetária.

Tais gerações mostram como continua viva a bandeira da Revolução Francesa: a liberdade, a igualdade e a solidariedade. A liberdade nos primeiros

direitos civis e individuais, a igualdade nos direitos sociais, a solidariedade como responsabilidade social pelos mais fracos e em relação aos direitos da humanidade.

Direitos humanos são fundamentais porque são indispensáveis para a vida com dignidade. Quando insistimos nessa questão da dignidade, muitas vezes esbarramos numa certa incompreensão, como se o termo fosse indefinível e tratasse de algo extremamente abstrato em relação à concretude do ser humano. Portanto, é importante tentar esclarecer o que entendemos por dignidade da pessoa humana. Sabemos, sem dúvida, identificar um comportamento indigno; por exemplo, omissão de socorro nos hospitais, abandono dos idosos na fila do INPS, desprezo pelos direitos dos mendigos, das crianças de rua, dos desempregados, dos excluídos de toda sorte são indignidades.

Mas de onde vem essa idéia de dignidade? Por que ela é central no nosso processo educativo?

Durante muito tempo, o fundamento da concepção de dignidade podia ser buscado na esfera sobrenatural da revelação religiosa, da criação divina - o ser humano criado à imagem e semelhança do Criador. Ou, então, numa abstração metafísica sobre aquilo que seria próprio da natureza humana, o que sempre levou a discussões filosóficas sobre a essência da natureza humana. Independentemente dessas polêmicas, aqueles que são religiosos ou espiritualistas têm um motivo a mais para se preocupar com a dignidade da pessoa humana, se acreditam na criação divina, na afirmação de que todos somos irmãos, nessa fraternidade que vem da religião, como no caso, dentre outros, do cristianismo. Hoje, numa visão mais contemporânea, percebemos como todos os textos nacionais e internacionais de defesa dos direitos humanos explicam a dignidade pela própria transcendência do ser humano, ou seja, foi o homem que criou ele mesmo o Direito. Ele mesmo criou as formas da idéia de dignidade em grandes textos normativos que podem ser sintetizados no artigo 1º da Declaração Internacional de Direitos Humanos de 1948: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos". Essa formulação decorre da própria reflexão do ser humano que a ela chegou de uma maneira que é historicamente dada.

Foi uma grande revolução no pensamento e na história da humanidade chegar à reflexão conclusiva de que todos os seres humanos detêm a mesma dignidade. É evidente que nos regimes que praticam a escravidão, ou qualquer tipo de discriminação por motivos sociais, políticos, religiosos e étnicos não vigora tal compreensão da dignidade universal, pois neles a dignidade é

entendida como um atributo de apenas alguns, aqueles que pertençam a um determinado grupo.

A dignidade do ser humano não repousa apenas na racionalidade; no processo educativo procuramos atingir a razão, mas também a emoção, isto é, corações e mentes - pois o homem não é apenas um ser que pensa e raciocina, mas que chora e que ri, que é capaz de amar e de odiar, que é capaz de sentir indignação e enternecimento, que é capaz da criação estética. Unamuno dizia que o que mais nos diferencia dos outros animais é o sentimento, e não a racionalidade. O homem é um ser essencialmente moral, ou seja, o seu comportamento racional estará sempre sujeito a juízos sobre o bem e o mal. Nenhum outro ser no mundo pode ser assim apreciado em termos de dever ser, da sua bondade ou da sua maldade. Portanto, o ser humano tem a sua dignidade explicitada mediante características que são únicas e exclusivas da pessoa humana; além da liberdade como fonte da vida ética, só o ser humano é dotado de vontade, de preferências valorativas, de autonomia, de autoconsciência como o oposto da alienação. Só o ser humano tem a memória e a consciência de sua própria subjetividade, de sua própria história no tempo e no espaço e se enxerga como um sujeito no mundo, vivente e mortal. Só o ser humano tem sociabilidade; somente ele pode desenvolver suas virtualidades no sentido da cultura e do auto-aperfeiçoamento vivendo em sociedade e expressando-se por meio daquelas qualidades eminentes do ser humano, como o amor, a razão e a criação estética, que são essencialmente comunicativas. É o único ser histórico, pois é o único que vive em perpétua transformação pela memória do passado e pelo projeto do futuro. Sua unidade existencial significa que o ser humano é único e insubstituível. Como dizia Kant, é o único ser cuja existência é um valor absoluto, é um fim em si e não um meio para outras coisas.

Os direitos humanos são naturais e universais, pois estão profundamente ligados à essência do ser humano, independentemente de qualquer ato normativo, e valem para todos; são interdependentes e indivisíveis, pois não podemos separá-los, aceitando apenas os direitos individuais, ou só os sociais, ou só os de defesa ambiental.

Essa indivisibilidade é importante porque temos exemplos históricos, também no século XX, de regimes políticos que valorizaram exclusivamente os direitos sociais, como o regime soviético, em detrimento da liberdade; assim como temos vários regimes liberais que pregam a liberdade mas descartam a obrigatoriedade dos direitos sociais.

Direitos humanos são históricos, pois foram sendo reconhecidos e consagrados em determinados momentos históricos, e é possível pensarmos que

novos direitos ainda podem ser identificados e consolidados. A história da humanidade comprova a evolução da consciência dos direitos; na Bíblia, por exemplo, lemos casos de aceitação de sacrifícios humanos e de escravidão. Os liberais da América, do Norte e do Sul, conviviam com a posse de escravos, embora defendessem a liberdade e a igualdade de todos diante da lei.

Direitos humanos são históricos na medida em que vão crescendo em abrangência e em profundidade, até que se consolidem na consciência universal. Hoje, por exemplo, reconhecemos que existe consciência universal de que a escravidão, seja por que motivo for, é uma violação radical dos direitos humanos, assim como a exploração do trabalho infantil, a dominação sobre as mulheres, as formas variadas de racismo e de discriminação por motivos religiosos, políticos, étnicos, sexuais etc. Os casos ainda existentes de escravidão, racismo e discriminação são veementemente condenados pelas entidades mundiais de defesa dos direitos humanos.

Quando falamos em educação em direitos humanos falamos também em educação para a cidadania. É preciso entender aqui que as duas propostas andam muito juntas, mas não são sinônimos. Basta lembrar, por exemplo, que todos os projetos oficiais, do Ministério da Educação às Secretarias Municipais e Estaduais, afirmam que seu objetivo principal é a educação para a cidadania. No entanto, a concepção e as experiências são tão diferentes, em razão de prefeituras e de governos, que o conceito de cidadania foi se esgarçando; não se tem certeza de que se fala sobre o mesmo tema. É bastante comum a idéia de educação para cidadania ser entendida como se fosse meramente uma educação moral e cívica. Ou seja, como se fosse necessário e suficiente pregar o culto à pátria, seus símbolos, heróis e datas históricas, assim como fomentar um nacionalismo ora ingênuo ora agressivo, sem a percepção de que a nação não é um todo homogêneo, mas um todo heterogêneo, com conflitos, classes sociais, grupos e interesses diferenciados.

A idéia de educação para a cidadania não pode, portanto, partir de uma visão da sociedade homogênea, como uma grande comunidade, nem permanecer no nível do civismo nacionalista. Torna-se necessário entender educação para a cidadania como formação do cidadão participativo e solidário, consciente de seus deveres e direitos - e, então, associá-la à educação em direitos humanos. Só assim teremos uma base para uma visão mais global do que seja uma educação democrática, que é, afinal, o que desejamos com a educação em direitos humanos, entendendo "democracia" no sentido mais radical - radical no sentido de raízes -; ou seja, como o regime da soberania popular com pleno respeito aos direitos humanos. Não existe democracia sem direi-

tos humanos, assim como não existe direitos humanos sem a prática da democracia. Em decorrência, podemos afirmar o que já vem sendo discutido em certos meios jurídicos como a quarta geração, ou dimensão, dos direitos humanos: o direito da humanidade à democracia. É nesse sentido que nos referimos sempre à cidadania democrática.

Existem casos de regimes políticos que levaram ao extremo a educação para a cidadania, em termos de mobilização cívica, mas não em termos de cidadania democrática. Regimes totalitários levaram ao extremo a formação do cidadão ligado à pátria, à nação, ao seu passado histórico, ao projeto do futuro. Aliás, regimes totalitários são aqueles que mais mobilizam os cidadãos para um tipo de educação cívica que não tem nada a ver com educação em direitos humanos, com educação democrática. Em meados do século XX regimes totalitários formaram cidadãos participantes, conscientes de uma missão cívica, porém cidadãos fascistas, nazistas, ou seja, cidadãos de um determinado regime que não era democrático. Portanto, nossa idéia de cidadania insere-se exclusivamente no quadro da democracia.

Em relação especificamente à educação em direitos humanos, o que desejamos? Que efeitos queremos com esse processo educativo?

Queremos uma formação que leve em conta algumas premissas. Em primeiro lugar, o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade. Ao mesmo tempo, a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade, e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual se pode não estar solidário. Em seguida, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as conseqüências pessoais e sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade. Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos.

Uma questão que surge com muita freqüência quando debatemos o tema da educação em direitos humanos é: será realisticamente possível educar em direitos humanos? A questão tem pertinência, pois se trata, sem dúvida, de um processo extremamente complexo, difícil e de longo prazo. O educador

em direitos humanos na escola, por exemplo, sabe que não terá resultados no final do ano, como ao ensinar uma matéria que será completada à medida que o conjunto daquele programa for bem entendido e avaliado pelos alunos. Trata-se de uma educação permanente e global, complexa e difícil, mas não impossível. É certamente uma utopia, mas que se realiza na própria tentativa de realizá-la, como afirma o educador Perez Aguirre, enfatizando que os direitos humanos terão sempre, nas sociedades contemporâneas, a dupla função de ser, ao mesmo tempo, crítica e utopia frente à realidade social.

O que será indispensável para esse processo educativo, partindo-se da constatação de que, apesar das dificuldades, é possível desenvolver um processo educativo em direitos humanos?

Em primeiro lugar, o conhecimento dos direitos humanos, das suas garantias, das suas instituições de defesa e promoção, das declarações oficiais, de âmbito nacional e internacional, com a consciência de que os direitos humanos não são neutros, não são meramente declamações retóricas. Eles exigem certas atitudes e repelem outras. Portanto, exigem também uma vivência compartilhada. A palavra deverá sempre estar ligada a práticas, embasadas nos valores dos direitos humanos e na realidade social. Na escola, por exemplo, deverá estar vinculada à realidade concreta dos alunos, dos professores, dos diretores, dos funcionários, da comunidade que a cerca.

Onde podemos educar em direitos humanos? Temos várias opções, com diferentes veículos e estruturas educacionais. Podemos fazer uma escolha, dependendo dos recursos e das condições objetivas, sociais, locais e institucionais, de cada grupo, de cada entidade. Há que distinguir entre as possibilidades da educação formal e da educação informal. Na educação formal, a formação em direitos humanos será feita no sistema de ensino, desde a escola primária até a Universidade. Na educação informal, será feita por meio dos movimentos sociais e populares, das diversas organizações não-governamentais - ONG, dos sindicatos, dos partidos, das associações, das igrejas, dos meios artísticos, e, muito especialmente, pelos meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão.

Cumprе lembrar que essa educação formal na escola, desde a primária até a Universidade, e principalmente no sistema público do ensino, resultará mais viável se contar com o apoio dos órgãos oficiais, tanto ligados diretamente à educação como ligados à cultura, à justiça e defesa da cidadania. É por isso que valorizamos os planos oficiais de educação em direitos humanos na escola, tanto no âmbito federal como nos âmbitos estadual e municipal - embora nem sempre vejamos seus resultados ou mesmo sua aplicação no

cotidiano escolar. Se escolhermos a educação formal, constatamos como a escola pública é um *locus* privilegiado, pois, por sua própria natureza, tende a promover um espírito mais igualitário, na medida em que os alunos, normalmente separados por barreiras de origem social, aí convivem. Na escola pública o diferente tende a ser mais visível e a vivência da igualdade, da tolerância e da solidariedade impõe-se com maior vigor. O objetivo maior dessa educação na escola é fundamentar o espaço escolar como uma verdadeira esfera pública democrática.

Finalmente, quais seriam os pontos principais do conteúdo da educação em direitos humanos? Há um conteúdo óbvio, que decorre da própria definição de direitos humanos e do conhecimento sobre as gerações ou dimensões históricas, sobre as possibilidades de reivindicação e de garantias etc. Esse conteúdo deve estar efetivamente vinculado a uma noção de direitos, mas também de deveres, estes decorrentes das obrigações do cidadão e de seu compromisso com a solidariedade. É importante, ainda, que sejam mostradas as razões e as conseqüências da obediência a normas e regras de convivência. Em seguida, esse conteúdo deve conter a discussão - para a vivência - dos grandes valores da ética republicana e da ética democrática. Os valores da ética republicana incluem o respeito às leis legitimamente elaboradas, a prioridade do bem público acima dos interesses pessoais ou grupais, e a noção da responsabilidade, ou seja, de prestação de contas de nossos atos como cidadãos. Por sua vez, os valores democráticos estão profundamente vinculados ao conjunto dos direitos humanos, os quais se resumem no valor da igualdade, no valor da liberdade e no valor da solidariedade.

É preciso, pois, deixar claro que o componente essencial ao escolhermos trabalhar na escola com um programa de direitos humanos é que ele será impossível se não estiver associado a práticas democráticas. Um grande educador como o Prof. José Mario Pires Azanha enfatiza, com o rigor de sempre, que de nada adiantará levar programas de direitos humanos para a escola, se a própria escola não é democrática na sua relação de respeito com os alunos, com os pais, com os professores, com os funcionários e com a comunidade que a cerca.

É nesse sentido que um programa de direitos humanos introduzido na escola serve, também, para questionar e enfrentar as suas próprias contradições e os conflitos no seu cotidiano.

20

A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis

Celso João Ferretti

Vários trabalhos têm sido produzidos recentemente sobre o assunto em virtude de sua relevância e das polêmicas que tem suscitado. Sem pretender ser original, proponho-me a examiná-lo enfocando-o principal, mas não exclusivamente, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para o Ensino Técnico, sob três aspectos:

- a) político-ideológico;
- b) educacional;
- c) implementação.

O aspecto político-ideológico

As reformas educacionais devem ser entendidas como aspectos das políticas sociais que são resultantes e produtoras de ações político-sociais realizadas, separada ou articuladamente, pelo Estado e pela sociedade civil, mas implementadas pelo primeiro. Parte-se do suposto de que ambas as instâncias se articulam ou degladiam em torno de interesses de grupos sociais que se fazem presentes em uma e/ou outra. Por essa razão, carece de sentido,

apesar de ser assim entendido correntemente, dizer que as reformas são gestadas no âmbito do Estado, disseminando-se, por ações deste, de forma democrática ou autoritária, por toda a sociedade, gerando nesta, ao mesmo tempo, recusas, adesões ou ambigüidades.

Na atualidade, as sociedades e os Estados nacionais defrontam-se com desafios que decorrem de processos históricos pelos quais têm passado especialmente nos últimos trinta anos. Tais processos englobam transformações profundas nos planos econômico, político, social e cultural que desencadearam questionamentos em diferentes esferas, entre elas a educacional. Diante das transformações que vêm se operando no capitalismo, em âmbito mundial, assim como em decorrência de mudanças profundas nos planos social e cultural, a educação tem sido, de um lado, exaltada pelas contribuições que poderia oferecer para a constituição de sociedades mais ricas, mais desenvolvidas, mais igualitárias e mais democráticas, e, de outro, especialmente em países como o nosso, profundamente questionada, por não estar em condições de garantir à população em geral o acesso aos bens culturais, sociais e econômicos que poderiam garantir-lhe os benefícios decorrentes de sua pertença a uma sociedades afluentes.

No caso brasileiro, esse questionamento se dá predominantemente em relação à educação pública e, portanto, à ação do Estado, não raro opondo-a à atuação da iniciativa privada, generalizada e erroneamente considerada de melhor qualidade e, por isso, mais eficiente. Por esse motivo, assistiu-se, no país, especialmente a partir da década de 90 do século passado, não só a uma radicalização desse questionamento, feito inclusive pelo próprio Estado que dele anteriormente se defendia, mas à adoção de medidas que, segundo o discurso corrente, oficial ou não, tinham por objetivo superar as deficiências historicamente constatadas, mas só recentemente admitidas e assumidas, e, ao mesmo tempo, elevar o nível de qualidade da educação pública de modo que esta cumprisse o papel que lhe caberia, segundo tais discursos, na promoção do desenvolvimento nacional.

Nessa "cruzada", por assim dizer, engajaram-se vários segmentos da sociedade civil, assim como o Estado, representando, de um lado, os interesses de setores dominantes, especialmente os ligados ao empresariado, e, de outro, ainda que de forma indireta, os interesses de extensos setores da população, cuja demanda por educação pública de qualidade é histórica, pela simples razão de que esta é, na maior parte dos casos, a única a que têm acesso.

Tal "cruzada" assumiu diferentes facetas, conforme os interesses envolvidos, assim como diferentes tipos de materialidade. No plano dos discursos

verificou-se, como antes não havia ainda sido verificado, uma intensa participação dos setores dominantes na sociedade brasileira, expondo seus pontos de vista na mídia em geral a respeito da educação e de seu papel central para o desenvolvimento, principalmente econômico. Setores dominados, ou instituições entendidas como seus representantes (sindicatos, partidos políticos, por exemplo), também se manifestaram, em muitas oportunidades partilhando as mesmas concepções dos setores dominantes quanto ao papel social da educação, estimulados não pela perspectiva da acumulação, como os primeiros, mas pela da sobrevivência, ante o fantasma antevisto ou propalado e mesmo experimentado do denominado "desemprego tecnológico".

Cabe ressaltar que esta visão a respeito do papel central atribuído à educação, no que tange ao desenvolvimento econômico e social, não é nova. A Teoria do Capital Humano, vigente nos anos 1960, ia em direção semelhante. Em segundo lugar, é necessário considerar que a tendência a sobrevalorizar a contribuição do setor educacional para o desenvolvimento acaba por instituir uma outra, que é a de manter na obscuridade a contribuição efetiva que uma série de fatores, tão ou mais importantes que o educacional, pode trazer para o referido desenvolvimento (Ferretti, 1993). Entre eles, vale a pena destacar: o enfraquecimento relativo do poder dos Estados-Nação, no contexto do poder internacional, em consequência da globalização da economia; a posição do país no contexto das disputas político-econômicas mundiais, entre elas as que dizem respeito às políticas protecionistas adotadas pelos países centrais; a ausência de definição de uma política industrial compatível com nossa realidade; a ausência de uma política agrária socialmente mais justa etc.

No plano das medidas práticas, os setores dominantes, com destaque para o empresariado, adotaram várias medidas que foram, desde a instalação de escolas em suas empresas até a "adoção" de escolas públicas, sob a forma de parcerias, passando pela contratação de empresas educacionais para a oferta de cursos supletivos de 1º e 2º graus a seus empregados. No plano da ação política ambos os setores se fizeram presentes por meio de "lobbies" nos espaços públicos, especialmente no executivo (representados pelo MEC e pelo MTb) e no legislativo, visando interferir no conteúdo da LDB, então em discussão, ou na elaboração de medidas provisórias e decretos que contemplassem seus interesses, seja no âmbito da formação geral seja no da profissional. Em quase todos os casos, os setores populares sofreram reveses, de modo que, em um e outro âmbito da esfera pública, o que prevaleceu foi o interesse dos setores dominantes, ainda que alguns destes tenham sido compartilhados pelos setores populares (por exemplo, a ampliação do acesso ao ensino médio).

O que importa ressaltar, nesse caso, é que tipo de proposição educacional resultou dos embates/articulações/alianças que então ocorreram. Para tal, é necessário retomar, ainda que rapidamente, alguns dos elementos inspiradores das propostas que acabaram se impondo. Um deles diz respeito à globalização não só da economia, mas da informação, de políticas, de uma multiplicidade de valores e práticas sociais e culturais, paralelamente ao discurso de valorização das diferenças e do respeito às peculiaridades das culturas locais. Outro tem por referência as transformações que, principalmente a partir de 1970, vêm ocorrendo no âmbito do trabalho com a denominada "reestruturação produtiva".

Das mais diversas formas e por diversos meios esses elementos se fizeram presentes em muitas políticas internacionais e nacionais. No plano educacional, principalmente por intermédio da ação sistemática de organismos multilaterais, com destaque para o Banco Mundial, a Unicef, o PNUD e, particularmente, no continente latino-americano, a Cepal, que promoveram encontros definidores de diretrizes mundiais (por exemplo, a Conferência Mundial sobre "Educação para todos"), assim como publicaram documentos com a mesma intenção (por exemplo, "Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade").

O que ressalta desses eventos e documentos é a "necessidade", posta pelas transformações em diversas esferas, mas especialmente na econômica, de se buscar a constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo, tanto quanto no individual, capaz não só de conviver com tais transformações, mas, e principalmente, tirar delas o melhor partido, tendo em vista o bem-estar de países e pessoas. No documento da Cepal, já referido, essa perspectiva é traduzida na fórmula "competitividade autêntica e moderna cidadania", entendendo-se pelo primeiro termo a "construção e aperfeiçoamento [das] capacidades de [uma nação e] ... uma efetiva integração e coesão social que permita aproveitar essas capacidades em função de uma exitosa inserção internacional, [sendo] sua meta final ... promover um nível mais alto de vida para os cidadãos" (Cepal/Orealc, 1992, p.128) e pelo segundo "aprofundar a democracia, a coesão social, a equidade, a participação" (ibidem, p. 17). Ao primeiro termo pode-se legitimamente associar, no âmbito educacional, a preparação de recursos humanos (no plano geral e no especificamente profissional) como uma das facetas da idéia central presente no texto da Cepal/Orealc (1992, p. 15), qual seja, a "incorporação e difusão deliberada do progresso técnico [que] constitui o pivô da transformação produtiva e sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade

social". Tal preparação, fundada na assimilação de elementos do progresso técnico, contribuiria, por suposto, para aumentar a produtividade de trabalhadores já inseridos na PEA, ou que nela viessem a se inserir.

Metas defensáveis, mas, ao mesmo tempo, idealizadas, posto que tragam uma mesma linha de política para todos os países da América Latina e Caribe, independentemente de suas peculiaridades, ao mesmo tempo que fazem supor a possibilidade de, pela educação, entre outras ações sociais, promover exatamente aquilo que o próprio processo de acumulação capitalista recente viria a negar em poucos anos. Não que os propositores das políticas fossem ingênuos. Muito ao contrário, sabiam bem o que se avizinhava, em razão dos desdobramentos que já se faziam presentes nos países centrais, tal como o desemprego.

Por essa razão, haveria que cuidar para que, ao lado da formação dos trabalhadores de acordo com as novas necessidades da produção, visando, portanto, os setores de ponta da economia, se os formasse também, e ao restante da população, para que pudesse se defrontar com a face "inescapável" e perversa da "irreversível" transformação da economia capitalista, agora hegemônica, assim como com o também "irreversível" advento das sociedades pós-industriais. Daí a proposição da "moderna cidadania", tendo em vista um capitalismo "mais humano", no qual a equidade e a democracia se sobreporiam à exploração (ou à "competitividade espúria", como a denominou eufemisticamente o documento da Cepal) em nome do desenvolvimento sustentado.

Tais preocupações não eram estranhas a segmentos da sociedade e do Estado brasileiro. Na mesma época em que o documento da Cepal foi publicado, o governo Collor desencadeava várias iniciativas tendo em vista a adequação do parque produtivo e das políticas comerciais do país aos ditames da nova economia mundial. Assim, tal documento, assim como outros da lavra de organismos multilaterais encontraram acolhida entre os setores dominantes a quem tais proposições interessavam, os quais, como já foi dito, articularam "lobbies" para fazer aprovar a legislação que, em diversos âmbitos, entre eles o educacional, favorecesse seus interesses.

Como se pode verificar na proposta da Cepal, o elemento central a ser perseguido é a difusão do progresso técnico, o que sugere que toda a proposição é fortemente marcada pelo determinismo tecnológico. A preocupação com a introdução das novas tecnologias de produção, de organização e gestão do trabalho, da mesma forma, impregna tanto as "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio" (DCNEM), quanto as "Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio" (DCNEPNT), promulgadas pelo MEC, depois de aprovadas pelo CNE, em especial essa última.

Permeia ambos os textos, mas é explícita no segundo, uma questionável dicotomia entre tecnologias, processos de produção e organização do trabalho vigentes, de um lado, nas empresas de cunho taylorista/fordista, e, de outro, nas de natureza integrada e flexível, desconsiderando ou minimizando as contribuições dos estudos da sociologia do trabalho que destacam a heterogeneidade e a diversidade observada entre países (particularmente entre os mais avançados e os do Terceiro Mundo), ramos produtivos, setores de produção e empresas quanto ao emprego de tais inovações e quanto ao sucesso obtido em decorrência de sua implementação. Essa ênfase produz, também, uma questionável separação entre um dado momento histórico, em que a produção seria predominantemente manual, taylorista, rotineira, e outro, em que ela seria de natureza intelectual, flexível, integrada, polivalente, fazendo tábula rasa das pesquisas que mostram a convivência entre uma e outra forma de organização da produção, mesmo entre os países avançados, bem como das investigações que evidenciam a funcionalidade dessa convivência até no interior de uma única empresa.

Da mesma forma, ocorre a impropriedade de atribuir as mudanças em curso predominantemente ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Recai-se, assim, num também questionável determinismo tecnológico como razão explicativa das mudanças na produção e no trabalho, e, por extensão, de forma direta, das mudanças nas demandas em termos das qualificações não apenas dos operários, mas, também, dos setores responsáveis pela administração. Em ambos os documentos, e mais explicitamente no segundo, a qualificação é entendida, inequivocamente, como conjunto de atributos individuais, de caráter cognitivo ou social, resultantes da escolarização geral e/ou profissional, assim como das experiências de trabalho (veja-se, por exemplo, na discussão sobre a educação profissional de nível técnico, a referência à "flexibilidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor").

Com isso o texto incorre em outro equívoco, pois algumas correntes atuais da sociologia do trabalho, de origem francesa e anglo-saxônica, têm apontado para o caráter limitado da noção que nele é tomada como referência. Tais correntes têm chamado a atenção para a necessidade de compreender a qualificação num sentido mais ampliado e mais complexo, em razão das observações de que a definição do lugar ocupado pelos trabalhadores na instituição social empresa, bem como seu salário, oportunidades de promo-

ção etc. resultam, para além da posse de saberes e habilidades específicos, da sua condição de classe, sexo, etnia, idade, do prestígio social de sua ocupação, da sua capacidade organizativa como corporação, tanto quanto do jogo político e da correlação de forças que envolve grupos de trabalhadores em disputas internas ao seu coletivo ou que mobiliza esse mesmo coletivo ou grupos específicos nos embates com a empresa.

É compreensível que os educadores se preocupem com o papel que a escola desempenha na formação dos futuros profissionais. Por isso, talvez sejam mais suscetíveis a enfoques que tendem a sobrevalorizar o desenvolvimento de atributos individuais, quase sempre calcados numa visão de subjetividade de cunho mais psicológico que social. Correm, com isso, o risco de se tornarem pouco críticos ou pouco avisados quanto ao que deles se espera, podendo enveredar, por caminhos como o do determinismo tecnológico anteriormente apontado, conjugado a um processo de psicologização do conceito e da prática que eventualmente dele decorre.

Ao não considerar a história da educação brasileira e assumir como inexorável a reestruturação produtiva, por meio do determinismo tecnológico, os documentos parecem preocupar-se, tão-somente, com a atualização das demandas postas para o trabalhador na nova divisão técnica e social do trabalho. Tal abordagem, trabalhando sobre as características aparentes de novos paradigmas, apenas reproduz o psicologismo naturalizante das relações sociais conflitantes próprias do capitalismo.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por centrar-se mais na formação geral que na específica, volta-se antes para os aspectos formativos relacionados à cidadania, assim como para o desenvolvimento dos atributos de ordem mais geral referentes ao trabalho, e que, por hipótese, podem ser úteis ao exercício de variadas profissões. O documento das DCNEM, com sua ênfase na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade, expressa não apenas uma preocupação com a formação do sujeito que estará vivendo nas sociedades pós-industriais, mas, também, com a formação de habilidades e competências adequadas ao trabalho de natureza capitalista que estará presente nessas sociedades. Essa preocupação faz sentido, considerando que o processo formativo é cumulativo e de longa duração. Faz sentido, também, se se considera que as transformações que estão ocorrendo nessas sociedades no momento presente, particularmente no campo do trabalho, tenderão a seguir o mesmo curso, o que já passa a ser objeto de questionamento, dadas as contradições que vão se manifestando.

A questão a ser ponderada, todavia, diz respeito à cidadania. O termo "moderna cidadania" imediatamente coloca a existência de uma que não o é. Pode-se pensar, nesse caso, na cidadania clássica, a que se origina na pólis grega, mas ganha sua plenitude com as revoluções burguesas. Mas, se as colocamos em confronto, no que diferem? Não no plano dos direitos políticos, do ponto de vista formal, pois em ambas a democracia é uma referência e a participação, uma decorrência. No entanto, no plano da vida real, a efetiva democracia está longe de ser uma realidade, tanto quanto ocorreu no âmbito da concepção burguesa clássica de cidadania.

De outro modo, uma diferença marcante entre a cidadania burguesa clássica e a "moderna cidadania" se evidencia no que diz respeito à equidade, pois não é esse o conceito com que nos defrontamos com a cidadania liberal burguesa clássica, e, sim, com o de igualdade, ainda que no plano formal, legal. Por isso, vale a pena aprofundar um pouco essa distinção.

Saviani (1998), debatendo o conceito de política da igualdade presente nas DCNEM, aponta para a impropriedade, presente no texto, do uso intercambiável dos termos igualdade e equidade, destacando, para isso, três sentidos possíveis atribuíveis ao último termo, dos quais ressalto o primeiro: "disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um" que, para o autor, "implica o reconhecimento e legitimação das desigualdades [uma vez que tem por consequência] ... o tratamento igual dos desiguais". Em contraposição, o conceito de igualdade tem o significado de "qualidade ou estado de igual; paridade; uniformidade; identidade. Ressalta, ainda, Saviani, que, do ponto de vista ético, o termo significa "relação entre os indivíduos em virtude da qual eles são portadores dos mesmos direitos fundamentais que provêm da humanidade e definem a dignidade da pessoa humana", concluindo pela incompatibilidade entre ambos. No plano da educação, o conceito de equidade tem sido largamente usado com o sentido de igualdade de oportunidades (como a igual oportunidade que todos teriam para cursar o ensino médio dada a ampliação do acesso).

E quanto à coesão social? Aparentemente não haveria diferença entre o conceito clássico de cidadania e o "moderno" quanto a esse aspecto, posto que em ambas se propõe a esfera pública como o espaço da busca do bem comum. As DCNEM propõem que essa coesão se estribem em um "novo humanismo" de tempos de transição, que permita "reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público...", por meio do desenvolvimento de uma "ética da identidade", calcada na capacidade de avaliar com

autonomia e construir/adotar valores com base nessa mesma autonomia. A expectativa é a de que, por essa forma, seja possível, pelo reconhecimento das diferenças, construir um mundo mais solidário.

Percebe-se aqui que o mesmo tema que permeou o enfoque da política da igualdade reaparece, ou seja, o respeito às diferenças. Mas o que significa precisamente isso? Não seria essa uma forma de excluir incluindo? Numa era que se anuncia como prenhe de desigualdades e de exclusão, pelas próprias características que vão assumindo as sociedades capitalistas, é necessário educar homens que, por respeitar as diferenças, as mantenham, com a condição de, ao mesmo tempo, manter a coesão social ameaçada. Essa preocupação reaparecerá, coerentemente, nos "Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio", no que tange à área de Ciências Humanas, sob a forma de competências a serem desenvolvidas pelos professores.

Especial atenção deve ser dispensada ao papel a ser atribuído à educação nesse contexto, considerando que os desdobramentos resultantes podem simplesmente colocá-la a reboque dos interesses produtivos, ainda que os discursos ressaltem seus aspectos formativos e gerais. Essa não é uma preocupação vã e destituída de sentido, na medida em que os discursos referidos não deixam dúvidas de que mesmo a formação de caráter geral (aliás, especialmente esta) deve orientar-se pelas necessidades da produção.

Mas os mesmos discursos fazem questão de frisar que tal cometimento reflete, ao mesmo tempo, a preocupação de seus proponentes com a garantia da participação cidadã de todos nas sociedades de que são membros. Assim, se a educação se submete à produção, ela o faz não no interesse estrito desta, mas no interesse geral da nação, em duplo sentido. Primeiro, no sentido de que, se a produtividade da economia cresce, todos serão beneficiários porque supostamente melhoram as condições da vida nacional; segundo, no sentido de que tal submissão implica, afinal, a elevação do nível cultural da população em geral, uma vez que se postula educação geral de boa qualidade para todos, o que significaria, ao fim e ao cabo, o aumento do potencial de empregabilidade geral. Assim, os interesses da produção se identificam com os interesses não só nacionais, mas também com os de cada trabalhador individual.

Esse parece ser o teor da longa citação que segue, em apoio ao ponto de vista de Thurow (1993), de que uma das alternativas para promover o êxito de uma economia é a de "fazer os produtos mais baratos e melhor" (em vez de inventar novos produtos); em tal caso "a educação dos 50% inferiores da população ocupa o centro do cenário". O apoio é dado nos termos de que a adoção dessa alternativa,

exigirá ampliar os circuitos de alta qualidade do sistema educativo para que a totalidade da população possa ter acesso a eles. Ainda que não haja garantia de emprego para todos nos setores avançados, este cenário necessitará que todos sejam "empregáveis". Somente desta maneira se garantirá que tenha plena vigência a igualdade de oportunidades e possibilidades de integração social. Ao mesmo tempo, isto permitirá que as competências desenvolvidas pelo sistema educativo sirvam tanto para a participação cidadã como para desenvolver "vias alternativas" de inserção no mercado de trabalho no caso de que não seja possível ingressar nos postos de trabalho de alta tecnologia. (Filmus, 1993, p.91)

Essa visão que identifica os objetivos da produção aos da educação geral é equivocada porque os interesses em jogo não são da mesma natureza. Tentemos a concordar, ao contrário, com os pontos de vista de Ibarrola, de que, em primeiro lugar, é errôneo entender que a educação deva adaptar-se às demandas da produção, fornecendo-lhe os recursos humanos de que necessita, e, em segundo lugar, de que também é falacioso "conceber as necessidades da produção como pertencentes a uma estrutura produtiva homogênea ... sem contradições, igual para toda a população do país..." (Ibarrola, 1988, p.50). Uma educação que se coloque nessa perspectiva assume um forte caráter instrumental, ainda que se justifique, para além da instrumentalidade, pela cidadania. Zibas (s. d.) aborda bem a questão, evidenciando a presença desse enfoque em textos da SEMTEC, preparatórios à definição da proposta do MEC para o ensino médio.

Argumenta a autora que tanto a identificação entre objetivos do ensino e da produção quanto a concepção pragmática e técnica de cidadania, expressa na capacidade de se valer de conhecimentos, informações etc. para satisfazer necessidades individuais e interferir em problemas locais, representam reducionismos perigosos.

No primeiro caso, o perigo consiste na possibilidade, não desprezível, de que o conteúdo da educação geral seja convenientemente "adequado" às necessidades futuras da formação técnico-profissional, e esta circunscrita às necessidades imediatas da produção. É essa preocupação que levou Deluiz (s. d.) a apontar como um dos possíveis riscos do modelo de competências, qual seja, "a visão adequacionista da formação". No segundo caso, o perigo consiste não apenas no reducionismo do conceito de cidadania, mas na sua redefinição. Como afirma Silva

ao redefinir o significado de termos como "direitos", "cidadania", "democracia", o neoliberalismo em geral e o neoliberalismo educacional, em particular,

estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social. (1994. p.22)

O aspecto educacional

Deve-se chamar a atenção para o fato de que os documentos anteriormente referidos estruturam-se sobre um conceito cuja origem não está no campo educacional, mas no dos negócios (Hirata, 1994), o que, por si só, já é indicativo de que as reformas do ensino médio e do ensino técnico, contrariamente ao afirmado pelos discursos oficiais, tende a privilegiar os interesses de um setor social e não os da sociedade como um todo: trata-se do conceito de competência, tal como está sendo entendido no âmbito da Sociologia do Trabalho e da educação.

O denominado "modelo da competência" no campo do trabalho se apresenta como uma nova referência especialmente a partir dos anos 70 do século XX, nos países centrais, tendo em vista a introdução de inovações tecnológicas de caráter físico e organizacional, bem como a adoção de novas formas de gestão do trabalho, ainda que permaneçam, funcionalmente, elementos próprios da organização taylorista das empresas, centradas no posto de trabalho. A adoção de novas formas de organização do trabalho (*just in time, células de produção*, por exemplo) desloca o foco de atenção do posto para o trabalhador individual, uma vez que, com a flexibilização das atividades, dele se espera que seja polivalente. Essa reformulação põe em xeque o conceito de qualificação profissional, pois este se assentava sobre o posto de trabalho, assim como a organização do coletivo dos trabalhadores, também referenciada ao posto.

Tais reformulações, assim como a constatação de que o desempenho das atividades laborais tende a perder seu caráter predominantemente manual e rotineiro, exigindo de cada um flexibilidade, capacidade de enfrentar desafios e resolver questões emergentes com alguma autonomia, colocam ênfase no desenvolvimento de novos atributos que passariam a ser exigidos dos trabalhadores, envolvendo diferentes dimensões de sua personalidade (cognitiva, afetiva e social). A competência seria entendida, nessa perspectiva, como a capacidade de mobilizar saberes de diversa natureza (o saber propriamente dito, ou seja, o conhecimento; o saber-fazer, ou seja, a capacidade de aplicar conhecimentos; e, finalmente, o saber-ser, ou seja, a capacidade de relacio-

nar-se afetiva e socialmente e ter a disponibilidade afetivo-social para acionar todos esses saberes, tendo em vista a realização de uma atividade que requeira sua articulação).

O modelo de competência implica a exacerbação dos atributos individuais, em detrimento das ações coletivas na construção das identidades e espaços profissionais. Na verdade, o modelo trabalha sobre o suposto de que tudo no campo profissional se torna responsabilidade individual, desde a empregabilidade (a que os documentos, talvez levando em conta o desemprego crescente, denominam laborabilidade), até a definição dos negócios com os quais o indivíduo vai se envolver, passando pelo tipo de treinamento, velocidade de promoção, salário, viagens, benefícios de ordem diversa etc. A pedra de toque para essa carreira individual, da qual o sujeito se torna gerente, conforme expressão usada em empresas, é sua carteira de competências, a ser continuamente renovada.

Tal enfoque tende a obscurecer o fato de que a definição, a certificação e a valorização das competências (em termos salariais, inclusive), tal como ocorreu em outros momentos com a definição das qualificações, não é uma questão meramente técnica ou escolar, derivada das mudanças no conteúdo do trabalho e da introdução de inovações tecnológicas, mas *política e histórica*, uma vez que envolve interesses distintos e antagonísticos entre capital e trabalho, presentes num contexto em que se quer fazer crer que tais distinções e antagonismos devem dar lugar a outro tipo de enfoque (a negociação) em nome da produtividade, da competitividade, do mercado e da qualidade, no qual ela (a negociação) aparece como o estágio mais evoluído, democrático e civilizado das relações capital/trabalho. Isso pode significar, no limite, a "naturalização" da produção capitalista e a negação, como "atrasado", do embate político em torno de interesses divergentes. Pode significar, também, a "naturalização" da competência como alternativa à formação do trabalhador, secundarizando o fato de que sua instituição depende da correlação de forças em disputa no interior da empresa e da sociedade brasileira, neste momento histórico, correlação esta que impõe limites à sua utilização como instrumento da produção. O tratamento técnico desmobiliza, portanto, a ação política e a desqualifica, com base no argumento de que o primeiro se apóia na ciência, na tecnologia, na produtividade, no mercado (na "realidade", enfim), enquanto a segunda ganha cores de simples ideologia a serviço de "interesses meramente corporativos".

Não obstante, à educação básica solicita-se que desenvolva competências de natureza ampla, passíveis de ser utilizadas no exercício de diferentes

profissões, e às escolas técnicas e agências de formação profissional delega-se a responsabilidade de oferecer educação profissional de nível técnico, separadamente da primeira, mas com o mesmo intuito - desenvolver competências - nesse caso, de caráter mais específico que as desenvolvidas na educação básica, mas a elas articuladas, de modo que o sistema de ensino se unifica pelo desenvolvimento das competências e se dualiza como redes.

Para fazê-lo, os documentos, em especial as DCNEM, indicam, como procedimentos metodológicos, a *Interdisciplinaridade* e a *contextualização*. A primeira implica a "possibilidade de relacionar as disciplinas em áreas de projetos de estudo, pesquisa e ação". A segunda significa que o contato do aluno com o conhecimento deve ser mediado pela relação entre esse conhecimento e "áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural". O pressuposto é o de que a aprendizagem será mais efetiva se se tornar significativa para o aluno. Para isso, os conteúdos a serem aprendidos devem estar relacionados a experiências, relações e contextos que também tenham significado para esse aluno. Dos contextos possíveis, "o trabalho é ... o mais importante da experiência curricular no ensino médio", de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB.

Em princípio, deve-se considerar que a interdisciplinaridade e o ensino por projetos não representam novidades no meio educacional, tendo sido, em muitas oportunidades, defendidos por educadores respeitados. Idem quanto à contextualização e à noção de que "o trabalho é o princípio organizador do currículo". Por isso, não se trata de, abstratamente, recusar esses enfoques pedagógicos, até porque fazem sentido, e, em muitas circunstâncias, contribuem efetivamente para a melhoria da aprendizagem e para conferir sentido social e político aos conteúdos aprendidos, em especial quando se referem ao trabalho.

O que está em questão é o sentido que tais proposições ganham nos documentos citados, considerando-se o uso que se pretende fazer delas. O trabalho como princípio educativo já foi defendido por Gramsci com um sentido social muito mais elevado, pois no seu enfoque tratava-se de desenvolver nos alunos uma compreensão profunda do trabalho e suas relações com a vida ético-moral, com o objetivo último de construção de uma contra-hegemonia à hegemonia do capital. Nas proposições da reforma educacional brasileira, o que se privilegia é o estabelecimento de uma relação adaptativa às mudanças que estão se operando no campo do trabalho, de modo que, com o desenvolvimento de competências superiores, os alunos se tornem, futuramente, trabalhadores mais produtivos e cidadãos mais comprometidos.

No caso da interdisciplinaridade e da contextualização, corre-se o risco de, por conta do objetivo que levam à sua utilização - o desenvolvimento de competências -, promover-se a subsunção dos conhecimentos disciplinares à sua aplicabilidade. Em outros termos, corre-se o risco de ser priorizada mais a aplicação dos conhecimentos a situações de caráter instrumental que seu domínio profundo e efetivamente significativo. Não se trata de mera elucubração. Ao se referir às sugestões e recomendações de Cláudio Moura Castro e João Batista Araújo e Oliveira para o Banco Mundial, no que diz respeito ao ensino de 2^o grau, Cunha traz à tona a convergência de opiniões entre ambos quanto aos conteúdos a serem privilegiados pelo ensino médio:

Mas, a solução que Castro defende como a mais apropriada é a que estaria sendo aceita na Europa: rejeitar o ensino de 2^o grau meramente propedêutico tanto quanto a "velha opção profissionalizante" em proveito de cursos secundários aplicados ou mais voltados para certas áreas, como as comerciais, as artísticas, as biológicas, as industriais. A idéia não seria a de profissionalizar, mas, sim, "vestir" os mesmos conteúdos acadêmicos (ciências, matemática, comunicação, escrita) com "roupagens" da área. E exemplifica: aprende-se matemática aplicada nos negócios; física, estudando máquinas, ferramenta; ler e escrever, redigindo relatórios e lendo manuais de computador ... Oliveira [defende a solução dos] sistemas educacionais da OCDE, em reforma, [que propõe] a adoção dos cursos que procuram ensinar disciplinas acadêmicas num contexto aplicado, ao mesmo tempo em que permitem ao aluno aprofundar, desde cedo, seus conhecimentos e habilidades nas áreas em que possui maior vocação ou talento, assim como habituar-se às características e demandas do mundo do trabalho. Ao invés de prepararem para ocupações específicas, esses cursos tipo "tech prep" norte-americano visam áreas educacionais cada vez mais amplas, embora "vencionadas e direcionadas", o que permitiria aos alunos o desenvolvimento intelectual, o domínio da competência e a busca da excelência. (Cunha, s. d.)

Em suma, dado que o importante é o desenvolvimento de competências, desempenhando os conteúdos disciplinares um papel subalterno em relação a esse objetivo maior, a metodologia proposta se transforma não em mera indicação, mas na única alternativa viável caso se queira manter a coerência entre fins e meios.

A implementação

A formulação e a implementação das reformas se deram de maneira pouco democrática, apesar das tentativas governamentais de fazer crer o contrário.

As audiências públicas, realizadas com o intuito propalado de ouvir a comunidade dos educadores quanto ao que propunha a Câmara do Ensino Básico do Conselho Federal de Educação para o ensino médio e para o ensino técnico por meio das diretrizes citadas anteriormente tiveram pouco efeito prático, na medida em que os vários comentários, críticas e sugestões não foram incorporados ou o foram superficialmente, de modo que o espírito dos pareceres produzidos no âmbito do CNE não foi alterado no fundamental. Nesse sentido, as audiências cumpriram o papel de legitimação social do que já estava definido, à revelia dos que delas participaram como convidados.

No documento das DCNEM, por sua vez, afirma-se que

a proposta pedagógica da escola será a aplicação de ambos, princípios axiológicos e pedagógicos [que estruturam as DCNEM], no tratamento dos conteúdos de ensino que facilitem a constituição de competências e habilidades valorizadas pela LDB [traduzidas em áreas curriculares a serem detalhadas em conteúdos disciplinares] ... Essa sintonia fina ... será o espaço no qual a identidade de cada escola se revelará como expressão de sua autonomia e como resposta à diversidade.

Essa afirmação, de caráter democrático, é, no entanto, negada pela realidade, da qual os conselheiros do CNE certamente têm conhecimento. Tendo-se em vista as condições objetivas do país, a drástica redução dos gastos sociais, em particular na educação, as condições precárias das redes de ensino público, as reconhecidas deficiências na formação de professores, parecem pouco realistas tanto as diretrizes curriculares para o ensino médio quanto as que se referem ao ensino técnico. Quais as condições objetivas para que as escolas dos sistemas públicos de ensino, sabidamente sucateadas quanto à estrutura física, ao material didático e aos recursos humanos e financeiros, ofereçam uma educação de caráter geral e técnico em condições de responder ao conjunto de responsabilidades que os documentos lhes atribuem? Que projeto pedagógico poderão construir tais escolas? Quais as possibilidades de colocarem em prática propostas tão ambiciosas como as formuladas pelos documentos examinados? E, se não o conseguirem, a quem caberá a responsabilidade pelo insucesso? Os propositores das reformas sabem que as escolas dos sistemas públicos de ensino não gozam de autonomia, seja administrativa seja financeira (apesar do Fundef). Sabem, também, que não a têm para construir seus projetos, dado que o fundamental já está definido, ou seja, as diretrizes, os parâmetros que deverão orientar a formulação curricular, a metodologia, o conteúdo das avaliações (via Enem). De que autonomia se fala, então?

Referências bibliográficas

- BRASIL. CNE/CEB. *Resolução 3/98: instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, MEC/CNE, 1998.
- _____. *Resolução 4/99: introduzindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília, MEC/CNE, 1999.
- CEPAL/OREALC. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.
- CUNHA, L. A. R. *Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão*, s. d. (Mimeogr.)
- DELUIZ, N. *A globalização econômica e os desafios à formação profissional*, s. d. (Mimeogr.)
- FERRETTI, C. J. Modernização tecnológica, qualificação profissional e o sistema público de ensino. *São Paulo em Perspectiva*, v.7, n.1, p. 84-91, jan.-mar. 1993.
- HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, C. J. et al. (Org.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994p. p.128-42.
- IBARROLA, M. de. La política de formación para el trabajo: cuatro desafíos para la investigación educativa. In: OREALC (Unesco). *Enfoques y experiencias sobre evaluación en educación de adultos*. Mexico, jan, 1988, p.47-66 (Retablos de papel, 17).
- SAVIANI, D. *Comentários sobre o parecer Diretrizes Nacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio*. 1998 (Mimeogr.)
- SILVA, T. T da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A., SILVA, T T (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- THUROW, I. *La guerra del siglo XXI*. Buenos Aires. Vergara, 1993.
- ZIBAS, D. M. L. *A definição das políticas para o ensino médio no marco do novo paradigma de conhecimento*, s. d. (Mimeogr.)

21

A leitura na escola hoje

Stela Miller

Não é incomum ouvir pessoas comentando que a escola deveria mudar seu fazer pedagógico; que não é mais possível, em nosso momento histórico, continuar dando às crianças um ensino com base exclusivamente na transmissão de informações; que o mundo atual, tão veloz em suas transformações, está a exigir indivíduos pensantes, que saibam trabalhar coletivamente na busca da solução de problemas, que possam discutir propostas, que apresentem opções para ações a serem tomadas, que sejam criativos, propositivos, decididos etc. Numa palavra, que tenham autonomia para gerir a sua própria vida e todas as situações presentes no contexto em que atua.

Mas o que significa ter autonomia? O que é ser autônomo? Autonomia, ensina-nos Ferreira (1975), é a "faculdade de governar por si mesmo", é a "liberdade ou independência moral ou intelectual" para direcionar ações.

Para a escola, o que isso significa? Mais especificamente, o que esse conceito tem a ver com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da leitura na escola? O que significa dizer que a criança deve ter autonomia para ler? Para compreender o significado dos dados presentes numa determinada situação comunicativa? Para, enfim, ser um leitor autônomo?

Antes de mais nada, é preciso deixar claro o conceito que temos sobre o processo de ler. No seu sentido mais amplo, ler é realizar a leitura de mundo, compreender os sinais presentes no contexto em que se dão as relações vitais entre o sujeito e seu entorno; uma leitura que antecede a leitura da palavra que, dinamicamente, se relaciona com aquela, pois não se pode compreendê-la fora daquele contexto - dentro do qual não apenas se insere, como também o desvela (Freire, 1983). Com efeito, ler vem antes de escrever: "ler, quase como respirar, é nossa função essencial" (Manguei, 1997, p.20). Implica darmos ao texto, independentemente de sua natureza, um significado.

No que diz respeito especificamente ao texto escrito, a leitura é por nós concebida como um processo pelo qual o aluno deve chegar à compreensão do escrito (Chartier et al., 1996), não só com relação ao seu conteúdo, mas no que diz respeito a todas as implicações decorrentes de seu modo de organização, sua função, suas especificidades gramaticais e elementos implícitos no texto.

Consideramos, em acréscimo, que a leitura de um texto exige que o leitor dê conta não apenas daquilo que está registrado na superfície do texto (informação visual colhida pelos nossos olhos), mas, principalmente, daquilo que subjaz a tal superfície. Em outras palavras, é preciso considerar não só a estrutura de superfície pela qual um texto escrito se organiza, mas também a sua estrutura profunda (Smith, 1999) que contém os elementos não visuais presentes na situação interativa instaurada pelo texto e que permite que o leitor elabore para o escrito um significado.

Esses elementos incluem, entre outros, o conhecimento de mundo do leitor, tudo aquilo que faz parte de sua experiência de vida e que está armazenado em sua memória; inclui, também, um conhecimento específico acerca do conteúdo inserido no texto e que deve ser, pelo menos em parte, compartilhado com o conhecimento que o escritor focalizou no seu texto; ambos os tipos de conhecimento, aqui referidos, permitem que o leitor estabeleça as necessárias relações entre os diferentes segmentos do texto e, assim, possa compreendê-lo como uma unidade de significação.

Ler, portanto, não pode restringir-se ao decifrado de um texto. Embora o decifrado faça parte do processo, ele é apenas uma pequena parte desse processo, para o qual concorrem, majoritariamente, como vimos, conhecimentos do plano não-lingüístico, além de outros conhecimentos do plano lingüístico que extrapolam o nível da decifração, como o jogo entre tempos verbais, as figuras de linguagem, as escolhas lexicais etc. Ler é, enfim, "uma negociação entre o conhecido, que está na nossa cabeça, e o desconhecido,

que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos" (Foucambert, 1994, p.38).

Uma negociação de tal ordem requer a leitura de textos completos, verdadeiros (Jolibert, 1994; e Foucambert, 1994), com os quais o aluno possa interagir, levantando hipóteses sobre sua significação e respondendo às perguntas daí surgidas, numa perspectiva de leitura que se pode denominar textual-interativa (Koch & Travaglia, 1991), pela qual o texto é considerado o "meio pelo qual a língua funciona" (p.83). Visto dessa óptica, o texto é o elemento concreto (a fala ou o impresso sobre um suporte qualquer) pelo qual são estabelecidas as interações entre o produtor - falante/escritor - e o ouvinte/leitor de textos. É o espaço de interlocução, em que o ouvinte/leitor se faz sujeito ativo na constituição dos significados inerentes a esse espaço.

Nesse sentido, conforme o tipo de interação mantido entre os dois pólos do processo interlocutivo, será definida a maneira pela qual o texto se constituirá. Isso implica a existência de uma variedade de tipos de textos para uma multiplicidade de situações de interlocução estabelecidas, no caso do texto escrito, entre o produtor e o leitor.

Diante disso, o trabalho que se realiza na escola, no âmbito da leitura, deve levar em consideração a necessidade de focalizar variados tipos de textos considerados em suas especificidades de contextualização, organização e funcionamento.

Ora, se a sociedade contemporânea está a exigir a formação de pessoas críticas, participativas e autônomas, como afirmamos aqui, a escola deve objetivar a formação do aluno leitor inserida no contexto de uma educação que vise ao desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico do aprendiz.

A escrita, como um objeto sociocultural, veicula todo o contingente de fatos, idéias, debates, confrontos, ideologias, normas, enfim toda a dinâmica que supõe a vida em sociedade, e tudo isso pode ser disponibilizado ao leitor por meio de variados tipos de textos e de suportes materiais adequados às distintas finalidades que cumprem. Nessa perspectiva, ser leitor significa desempenhar um papel ativo na apropriação dos instrumentos de análise crítica da realidade circundante e na objetivação/produção de novos instrumentos que lhe permitam uma intervenção, também crítica, nessa realidade.

Assim, por intermédio da leitura, o aluno poderá, paulatinamente, ir se apropriando dos conteúdos socioculturais e construindo sua participação autônoma e crítica na sociedade. Entretanto, essa meta só se concretizará se a leitura de textos de fato contemplar a diversidade de escritos veiculados

pela sociedade, dentro dos diferentes contextos em que se realizam e as múltiplas funções que desempenham, desde aquelas relacionadas às leituras de textos estritamente utilitários até aquelas destinadas ao atendimento do senso estético, à fruição, ao puro prazer de ler.

Se considerarmos que essa focalização é realmente importante para a formação do leitor com o perfil já descrito, então não faz mais sentido continuarmos com a rotina de interpretação de textos que vimos adotando em nossas escolas e que se faz, salvo honrosas exceções, por meio da seqüência: leitura silenciosa, leitura oral (inicialmente feita pelo professor e, em seguida, por vários alunos, trecho a trecho), resposta escrita a questões de vocabulário e de entendimento do conteúdo do texto, finalizando, muitas vezes, por questões que solicitam a opinião do aluno sobre determinado aspecto do tema abordado na leitura.

Ora, se a significação do texto só pode ser encontrada nas relações textuais constituídas além da superfície textual, como afirmamos anteriormente, descobrir aspectos pontuais do conteúdo do texto, por meio de respostas escritas que, na seqüência, são corrigidas segundo um padrão pensado previamente pelo professor, é não chegar a lugar nenhum, pois não é dada ao aluno a oportunidade de descobrir como essas relações textuais são estabelecidas dentro do texto que lê, e, conseqüentemente, não lhe é permitido desenvolver uma estratégia de leitura para ir, aos poucos, ganhando autonomia na leitura do tipo de texto focalizado.

O questionamento de textos, tal como o concebem Jolibert (1994) e seus colaboradores, pode ser um caminho eficiente para que se possa chegar a esse resultado. Em sua essência, o questionamento, cujo objetivo é possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diferentes tipos de textos, preocupa-se com dois aspectos fundamentais dessa aprendizagem: de um lado, pôr em discussão questões que levem à elaboração do sentido do texto particular que está sendo lido, e, de outro, levar à construção de uma estratégia de leitura para o tipo de texto que se lê.

Quanto ao primeiro aspecto, o de elaborar um sentido para o texto, devem-se considerar não apenas os elementos que desvelam seu conteúdo, mas também a maneira pela qual este foi organizado em um todo coeso e coerente, que permite ao leitor ver o texto como uma unidade de significação. É nesse momento que a interação do aluno com o texto escrito se integra à interação entre pares e entre aluno e professor, para que no processo de discussão coletiva do texto, que constitui o cerne do questionamento, possam ser mobilizados os saberes individuais cabíveis naquela situação de leitura e

pela qual podem ser trabalhados os conceitos lingüísticos vinculados à situação de aprendizagem em questão.

Esses conceitos vão sendo construídos na busca de respostas para questões como: em que contexto o texto foi produzido? quem o escreveu? para quem? para quê? o quê? por quê? qual a discussão estabelecida pelo texto? o que está por trás do escrito (incluindo-se os aspectos ideológicos veiculados pelo texto)? qual o tipo de texto? para que serve? como se estrutura? quais elementos lhe dão coesão? como se estabelece a coerência? por que um determinado tempo verbal? uma pontuação específica? uma e não outra palavra? Essas questões e tantas mais permitem ao aluno vivenciar um momento importante de reflexão sobre o texto e construir para ele um significado.

O segundo aspecto do questionamento de textos, o da construção de diferentes estratégias de leitura para diferentes tipos de textos, refere-se ao momento em que, terminada a discussão que leva ao entendimento do escrito, elabora-se uma "síntese metodológica", relembrando todo o percurso feito ao longo do processo. Dessa forma, o aluno realiza uma atividade de metacognição que lhe permite, aos poucos, desenvolver e aperfeiçoar um "modo" de ler cada tipo de texto.

Esse momento reveste-se de grande importância na constituição do aluno/leitor autônomo, pois lhe garante um saber estratégico que lhe permite construir, com independência, significados para novos textos com os quais venha a se defrontar em suas futuras atividades de leitura.

Um tal "modelo de leitor" requer um "modelo de escola" que dialogue, desafie, confronta, convoca o aluno à participação, fornece orientação, provê ambiente favorável à leitura e que não separa "o que é oferecido para ler do aprendizado da leitura propriamente dito" (Foucambert, 1994, p.37).

Como decorrência, há que pensar na questão da formação do professor. Tem ela dado conta de formar o professor que cuida do ensino da leitura com perfil adequado ao tipo de aluno que desejamos ter? Tem sido ela uma formação sólida, que possibilite ao professor não apenas o domínio técnico, fruto de um processo muito mais informativo que formativo, que limita o seu trabalho a pôr em prática atividades vinculadas a saberes específicos, mas sobretudo o desenvolvimento de saberes pedagógicos amplos, que o faça ser, ele próprio, alguém que age autonomamente, que toma como ponto de partida os saberes específicos e os utiliza para pensar uma prática pedagógica de leitura voltada para a formação do aluno/leitor autônomo e competente de variados tipos de textos? Uma formação, enfim, que, de fato, forme o professor, também ele, um leitor autônomo e competente?

Façamo-nos essas e muitas outras perguntas. Reflitamos sobre a importância de fazer do ensino da leitura uma oportunidade de trazer a todos os alunos, sem distinção, o conhecimento das práticas sociais de leitura, de modo a que todos tenham igual acesso aos bens culturais disponíveis nos mais diferentes suportes materiais em que o escrito está contido, democratizando, com isso, os meios pelos quais o aluno possa se constituir realmente em leitor autônomo e competente, e que saiba usar a leitura como um instrumento importante para o exercício de sua cidadania.

Referências bibliográficas

- CHARTIER, A.-M., CLESSE, C, HÉBRARD, J. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Trad. Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*, 1.ed., 14 imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, P *A importância do ato de ler*. 4.ed. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1983.
- JOLIBERT, J. (Org.) *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KOCH, I. V., TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia. da Letras, 1997.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

22

A leitura de linguagens não verbais na escola: uma introdução

Juvenal Zanchetta Junior

Buscando vaga para desfilhar em escola de samba do Rio de Janeiro em 2000, uma jovem modelo retirou uma costela para reduzir a cintura, fez lipoescultura, lipoaspiração, colocou prótese para aumentar os seios e modificou o formato do nariz. Esse é um exemplo que corrobora a idéia de que, com os meios de comunicação, sobretudo os audiovisuais, segundo Coutinho (1998), "o real passou a ser o que é visível". Seguindo tal raciocínio, a leitura do cotidiano contemporâneo, sobretudo o institucional, passa pela leitura dos elementos não verbais. Trataremos de dois suportes comunicacionais bastante prestigiados nos dias de hoje, nos quais, inclusive, a palavra também é preponderante, embora assumam papel com características particulares: referimo-nos à televisão e ao jornal impresso.

Em 1998, os televisores chegavam a 92% das residências - num país em que 93% das casas dispunham de energia elétrica. Mais de 80% dos televisores do país são em cores. O controle-remoto está na mão de quase 90% dos espectadores. Pesquisa do grupo CNT-Vox Populi publicada em uma das mais respeitadas revistas especializadas do Brasil¹ aponta os veículos de informa-

1 *Imprensa*, n.142, 1999, p.28-34.

ção da população: 72% buscam notícias pela televisão; 13%, pelo rádio; 12%, por meio de jornais impressos; 2%, por revistas. Esses indicadores revelam a importância desse veículo em nossa sociedade. Embora com argumentação distinta, vários autores concordam ser a televisão responsável pela identidade nacional (cf. Wolton, 1996). Além da propagação e delineamento de costumes, esse meio seria um dos principais pilares para a manutenção da unidade da língua. Mesmo questionada sob diversos aspectos, a televisão tem ainda grande prestígio junto à população.

Por razões diferentes, o jornal escrito, por seu turno, também é um meio prestigiado. Ainda que tenha circulação bem mais tímida, ele não só cumpre um papel relevante no dia-a-dia das instituições nacionais - como a televisão -, mas também é visto como um poderoso aliado do trabalho pedagógico. Além de informação e ludismo, de proporcionar a possibilidade de hierarquização crítica da realidade, o jornal atua como ponte entre a realidade e o ensino regular, por sua natureza multidisciplinar. A linguagem verbal do jornal, por exemplo, de acordo com boa parte dos lingüistas que pensam a formação escolar, sintetiza o registro padrão de linguagem culta a ser buscado pela escola dos dias de hoje, concatenando erudição e coloquialidade. Como a televisão, o jornal impresso e seus componentes devem ser conhecidos, didatizados, apreendidos para a leitura funcional, fruitiva e crítica. E como isso se dá?

Rivero (1994) propõe momentos distintos no percurso dos estudos sobre a relação entre meios de comunicação e escola. Um primeiro período se estenderia até os anos 1960, marcado pelo "descrédito e desprezo da escola pela televisão". A cultura consagrada pela escola não se confundia com o mero entretenimento proposto pela TV. Fora da escola, a televisão e sua relação com a formação era vista sob a óptica de pesquisas cujo objetivo frequente era identificar o nível de "corrupção" a que o indivíduo estava sujeito com a exposição àquele meio. Já na década de 1960, sob a influência do tecnicismo e com a difusão da comunicação de massa, os países passam a incorporar meios tecnológicos como recursos didáticos, num procedimento mais ou menos mecânico visto com ceticismo, marcado pela "substituição do verbalismo tradicional por outro verbalismo mais elegante e sofisticado", nas palavras de Piaget (cf. Rivero, 1994).

Também desde os anos 1960, toma corpo a tendência de se considerar os demais meios de comunicação como condutores de ideologias dominantes: veículos da inculcação de valores imperialistas. Essa tendência ampara-se nos estudos "à esquerda" em relação aos meios, incluindo-se o ideário da Escola de Frankfurt. A mídia é vista como instrumento indutor da passivida-

de intelectual e de ajuste aos valores totalitários. Na melhor das hipóteses, a escola se restringia a diferenciar os "bons" dos "maus" conteúdos divulgados. Tendência recente proporia interação entre aluno e meios de comunicação, a fim de promover o conhecimento acerca de como se dá essa comunicação e sobre maneiras pelas quais o aluno pode inserir-se como cidadão a partir do auxílio de tais meios. Por esse prisma, os estudos sobre os audiovisuais não se constituem em meio "paralelo" à escola, com tratamento distinto em relação ao ensino, sobretudo em relação ao ensino da língua. A preocupação com a linguagem ou com as linguagens televisivas, por exemplo, está na pauta das discussões sobre a formação básica em Portugal, na Inglaterra, na França e na Espanha, entre outros países.

A experiência brasileira não ultrapassou o segundo e o terceiro períodos, embora a pluralidade de políticas educacionais encontrada no país tenha propiciado diversas iniciativas arrojadas, com alcance porém limitado, por causa de fatores como 1) as dimensões continentais do país; 2) a falta de uma política comum para a articulação entre os organismos voltados a esse tipo de estudo; 3) a dificuldade para a continuidade desses trabalhos; 4) obstáculos financeiros e editoriais para a difusão em maior escala desses trabalhos. Foram o cotidiano de pelo menos duas décadas de convívio com a televisão "de massa" e a evolução dos estudos acerca das disciplinas específicas que acabaram por integrar a TV e outros meios à escola, trazendo à tona iniciativas mais céticas e outras mais integradoras. A língua portuguesa passou a valorizar, desde os anos 1970, os diversos registros de linguagem do cotidiano. A história incorporou programas de televisão como documentos a serem tratados em sala de aula, por eles fazerem efetivamente parte do universo em que se construía a história dos sujeitos escolares. Entretanto, tal absorção se deu de maneira localizada, mais por intermédio do esforço de áreas específicas e menos por conta de uma diretriz educacional. Uma política orientadora nesse sentido ainda é matéria ensaística: está presente nas discussões sobre a educação mas não alcançou o plano da pesquisa aplicada e menos ainda o consenso sobre como proceder tal pesquisa. Isso se deve a uma série de fatores.

Falando-se em termos estruturais, há razões, tanto "à esquerda" como "à direita", para que o ensino sobre mídia não tenha sido encarado de maneira mais "orgânica". Partindo-se do pressuposto de que o currículo escolar traz consigo conteúdos de cultura considerados socialmente importantes para serem perpetuados de uma geração para outra, num processo dinâmico que ora conserva ora revê ou mesmo exclui determinados conhecimentos, tem-

se uma seleção contínua, feita no plano da organização institucional que rege a escola e mesmo no plano individual.² Para se ter uma idéia disso, basta lembrar que as escolas básicas públicas paulistas optaram recentemente pelo ensino do inglês ou do espanhol em sua carga curricular. Não haveria obstáculo formal, mas tenderia a ser difícil a implantação do ensino do francês e impensável a opção por latim ou grego.

Tanto os mais conservadores quanto os progressistas explicariam a exclusão da televisão pela mesma via: a cultura midiática é fútil, superficial, dispersa e, portanto, antieducativa. Para os conservadores, a escola brasileira, concebida com base em parâmetros humanistas e ilustrados, teria deixado de lado a televisão em razão da precariedade de seus programas, incompatíveis com o cânone cultural, cuja referência estaria na literatura clássica. Daí um dos procedimentos recorrentes do uso da televisão no ambiente escolar ser justamente o de instrumento para acesso a versões de textos literários para o cinema. Tomando-se um ponto de vista mais progressista, a exclusão da TV se deve ao fato de os próprios participantes do processo educativo, incluindo-se pais, professores e alunos, manterem reserva quanto à qualidade dos programas exibidos ali, por questões diversas.

Outra explicação, mesmo restrita aos domínios de um campo específico, estaria na própria trajetória do ensino de português no país. Conciliando a tradição de privilegiar a escrita e sua normatividade, característica da escola ilustrada, e a necessidade de formação básica para o mercado de trabalho - que tem na língua um fator de exclusão determinante -, a regra oficial adotou nos anos mais recentes a chamada Linguística Textual, de vertente anglo-saxônica, cujo enfoque está no texto como unidade básica de sentido. Utilizado de modo a instrumentalizar estudantes para o uso cotidiano, o trabalho com os textos verbais não raro tende a priorizar a comunicação imediata, privilegiando gêneros em voga na sociedade do trabalho, como os textos técnicos, os relatórios, as mensagens e opiniões ligeiras, deixando de lado outras perspectivas de análise, como a abordagem ideológica e os componentes não verbais.

Pensando-se no atual momento da sociedade brasileira, existem ainda outras ponderações importantes para a discussão acerca de qual papel os meios de comunicação devem cumprir na formação escolar dos alunos. Que domínios específicos a escola deve estimular para tornar o indivíduo atuante - ou "competitivo" - num universo cada vez mais midiático e interativo, em que se

2 O próprio professor define o que será incluído no universo de conhecimentos "aptos" para transmissão.

está sujeito - e talvez "refém" - a um volume cada vez mais amplo de informações indiscriminadas? Questões como essa fazem que a escola seja confrontada com a área da Comunicação, gerando perplexidade e mesmo o sentimento de impotência por parte dos professores. De acordo com Pierre Furter:

enquanto o mundo da educação se baseia no espaço local (a escola do bairro, da cidade) e num sistema escolar regido por normas conhecidas de seus usuários, traduzindo formas nacionais de poder; o mundo da comunicação de massa paira sobre as nações, sem território próprio (desterritorializado), sem donos visíveis (seu centro de controle está nas organizações transnacionais), refletindo as novas formas planetárias de poder. [O] sistema escolar se apresenta como um conjunto de instituições que depende direta ou indiretamente do Estado, tendendo a ser coerente, organizado, burocrático e hierarquizado, voltando-se a públicos determinados, tendo como missão a sistematização e a transmissão de conhecimentos especializados, o sistema de meios se caracteriza por ser um conjunto de instituições com vínculos transnacionais, a serviço de públicos abertos, desburocratizado, tendo como conteúdo principal o lazer e um conjunto de mercadorias oferecidas ao consumo, (apud Soares, 2000, p.15)

Atentas a essa nova configuração de um mundo, segundo Ortiz (1994), "mundializado", as recentes diretrizes governamentais para a educação pretendem uma ousada transformação de modelo educacional: o paradigma ilustrado, "racional", vem dando lugar a um outro perfil de formação, mais atento à sensibilidade para as transformações tecnológicas e para a excelência da informação. Em termos de mídia, a escola brasileira, antes hesitante, traz para o seu estatuto a necessidade de se estimular a compreensão das linguagens midiáticas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - PCNLP, essa "abertura" é tímida. Tanto no livro introdutório como nas orientações específicas para a língua portuguesa, as poucas páginas sobre "Tecnologias da Informação e Língua Portuguesa" surgem como um apêndice nas atividades de comunicação pela palavra. Admite-se, no texto dos PCNLP para a segunda etapa do ensino fundamental, que "não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, 'editando a realidade'" (Brasil, 1998a, p.89). Os PCNLP consideram necessário que se "abra espaço para discutir temas que o veículo [a televisão] projeta para a sociedade, desenvolvendo a construção de valores que permitam uma recepção mais crítica" (ibidem, p.91). Também o texto introdutório aos PCNLP alerta para a necessidade de se observar não só o potencial comunicativo da televisão, mas também de

outros meios de comunicação, reservando-se um capítulo inteiro para tanto (Brasil, 1998b).

A preocupação é maior no texto dos Parâmetros Curriculares para o ensino médio. Enquanto no ensino fundamental a leitura das mensagens da televisão parece melhor alojar-se nos "temas transversais", algo que torna um tanto fugidioso esse tipo de trabalho - pela sua natureza "incidental" dentro do planejamento escolar -, no ensino médio, a atenção aos meios é destacada. "Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar" (Brasil, 1999, p.132) passa a ser um dos objetivos básicos da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.

Embora façam parte de um plano para o futuro e sejam postas como sugestão aos professores, as recentes proposições oficiais acabam por gerar desconfiância. A tarefa de escolarização das mensagens midiáticas, no nosso caso, ficaria a cargo das disciplinas e do seu trabalho interdisciplinar, no ensino fundamental, e a cargo de uma área específica, porém ampla, no ensino médio. Não se atribuem, entretanto, responsabilidades às disciplinas, partindo-se do pressuposto de que os professores já dominam tais meios, como se isso estivesse embutido em sua formação - e isso decididamente não ocorre nas licenciaturas, excetuando-se casos pontuais. A proposta oficial também enfrenta críticas. Signatário de propostas internacionais, o Brasil teria constituído um aparato legal para oportunizar administrativa e pedagogicamente um tipo de educação escolar ajustado ao ideário neoliberal. Baseada em princípios econômicos, tal educação poderia ser reduzida ao caráter funcional. Em termos de língua portuguesa, ressaltaria uma forma "aligeirada" de tratamento da linguagem escrita, reduzindo-a a fenômeno passível de ser tomado apenas em suas possibilidades de comunicação imediata. Conceitos como o de literatura também surgiriam redefinidos. De um lado, seria mantida a tradição elitista de se observar apenas a literatura consagrada; de outro, essa literatura seria observada preferencialmente em seus aspectos estruturais (cf. Suassuna, 1998). Como resultado, a proposta "desumanizaria" os estudos literários, descartando a abordagem de obras para crianças e jovens, e outras manifestações da cultura popular. O raciocínio pragmático também justificaria o tratamento incerto para a televisão: meio em que o fluxo de imagens e discursos dificulta sobremaneira a compartimentalização imediata, a TV ocuparia ou continuaria ocupando um lugar secundário na escola.

Miranda (1997) sugere cenário mais pessimista. A autora afirma que o pensamento dominante acerca do acesso dos países pobres ao universo da informação e ao mercado de trabalho contemporâneo tem sido marcado por mudanças qualitativas graves, sobretudo em termos de norteamientos educacionais. O paradigma que vem sendo implantado na América Latina, amparado numa visão mais uma vez economicista de organismos internacionais e já presente nas orientações administrativas e pedagógicas posteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de 1996), pode, numa aplicação apressada ou menos refletida, vir a confundir conhecimento com informação. Ajustadas ao pensamento dominante, as diretrizes tenderiam a funcionalizar os princípios da formação escolarizada, reiterando a necessidade de o aluno saber acessar, pesquisar e manipular informações: estaria sendo deixado de lado o paradigma ilustrado, para se dar lugar a um paradigma operatório - numa reedição da educação profissionalizante proposta pela ditadura militar, cujos resultados a história revelou lastimáveis.

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, por meio das avaliações externas e em seu mais recente concurso público para admissão de professores, também excluiu a abordagem dos meios. Tendo em vista que, na sala de aula, os professores buscam ajustar seus programas às exigências contidas nas propostas governamentais, a televisão continuou de fora. Os livros didáticos também surgem adequados ao perfil dessa orientação. Obras recorrentes no ensino fundamental³ paulista indicam que trabalhos com mensagens televisivas são raros. Quando ocorrem, são tomados, de maneira geral, pelo aspecto verbal. Quanto aos livros voltados para o ensino médio, a situação é ainda mais complicada. Os conteúdos alinham-se com as exigências do vestibular. Este, por sua vez, não lida com a leitura da televisão por razões técnicas: como cobrar do candidato elementos de um determinado programa? Como mostrar a ele um trecho de documentário? É tarefa inviável nos dias de hoje. Assim, as referências à televisão acabam comparecendo da mesma maneira que nos livros do ensino fundamental: como ilustração estanque, distante do dinamismo próprio ao veículo televisão. Finalmente, o fator mercadológico é também importante: didatizar programas televisivos por meio do livro didático confere aos livros menor vida útil, em razão do

3 Pesquisamos as obras em suas edições para as sétimas e oitavas séries: Leite & Bassi (1996), Nicola & Infante (1997), Luft & Helen (1996), Cocco & Hailer (1995) e Faraco & Moura (1997).

rápido envelhecimento dos programas da TV. Tais conteúdos tenderiam a enfadar o aluno já no ano seguinte ao da publicação de uma dada edição.

As características do jornal impresso favoreceram mais prontamente a sua entrada em sala de aula: trata-se de um meio mais facilmente "embalável", em termos didáticos, para o trabalho pedagógico. Entretanto, a falta de políticas mais consistentes com tal meio aproxima a trajetória do jornal impresso à da televisão. Há ainda um complicador: diversas são as experiências (livros didáticos, orientações oficiais) equivocadas quanto às características dos jornais impressos, gerando domínio precário ou prejudicando a percepção mais apurada desse meio. Embora na última década fosse visível um incremento de iniciativas no Estado de São Paulo quanto ao uso do jornal em sala de aula, as recentes recomendações deixam essa proposta de lado, transferindo unicamente ao professor a responsabilidade pela formação nesse campo. De resto, há a disponibilidade dos programas de formação de leitores promovidos pelos veículos de comunicação. Embora tais programas sejam uma maneira significativa de introdução ao meio, eles parecem priorizar suas próprias empresas. A idéia é antes formar leitores de determinado jornal e menos a abordagem sistematizada do meio impresso.

Componentes "Complementares" - como as cores, a diagramação e a imagem fixa ou em movimento - são hoje fundamentais aos meios de comunicação, mas a escola permanece em compasso de espera quanto à didatização dessas formas de apresentação da realidade. Esse vazio de tratamento inclui uma característica particular do texto escrito aí presente. Roland Barthes, por exemplo, diz que o verbal ancora o visual. A grande maioria dos estudos sobre os meios de comunicação não prescinde do estudo da componente verbal. É importante frisar a especificidade adquirida pelo discurso verbal nos meios de comunicação, sobretudo porque ele passa a compartilhar espaço com outros recursos para informação. Tomemos um exemplo. Na edição de 2000 Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - do SARESP da secretaria da Educação, relacionada tanto ao ensino fundamental como ao médio, tem-se uma situação sintomática: nas questões que somavam elementos verbais e visuais, quando se cobrou dos estudantes a observação da componente verbal, o índice de acerto foi dos mais altos (cerca de 80%), com a componente visual ajudando a ilustrar o escrito; entretanto, quando a cobrança recaía sobre elementos visuais, o índice de acertos foi dos menores (na casa de 20%).

Em busca de um panorama sobre o papel exercido pela TV na escola, tomamos as impressões de professores do ensino fundamental e do ensino

médio acerca do assunto.⁴ Elencamos algumas constatações desse levantamento: a) A grande maioria dos professores diz usar a televisão em sala de aula, mas esse uso é instrumental - televisão é o ponto de partida para atividades convencionais: mostra de filmes e atividades pretextuais para outras, discursivas, como ilustração de conteúdos; b) Poucos são os professores que trabalham sistematicamente com o veículo, raríssimos são os que trabalham elementos estruturais dos programas mostrados aos alunos; c) A maioria tende a uma visão negativa da influência da TV sobre os alunos; d) Os professores percebem o papel da televisão no cotidiano dos alunos, mas utilizam do instrumental de que dispõem para tratá-lo. Reclamam por referenciais didático-pedagógicos. O espaço da televisão na sala de aula é marcado pelo tateamento e pela dúvida.

Um pouco da resistência que os professores têm em buscar uma formação mais sólida para o trabalho com a televisão pode ser explicado por pesquisa de Ferrés,⁵ na Espanha. Os professores sentem uma espécie de "ilusão de imunidade", dizendo-se não suscetíveis à influência da TV, ao passo que consideram seus alunos fortemente influenciados por ela. Trabalham com o meio, pois ele faz parte do cotidiano dos alunos, mas acreditam que, assim como eles, professores, "amadureceram", seus alunos, cedo ou tarde, também o farão.

Como dissemos antes, a incidência do jornal impresso é bem maior na escola, pelas suas características físicas. A multidisciplinaridade desse meio contribui para a sua utilização por diversas disciplinas. Mais recentemente, quando se consolida a cultura da interdisciplinaridade, o jornal tem sido visto como um poderoso ponto de convergência para trabalhos que se pretendam transversais. O instrumental do professor favorece a abordagem do jornal: há certa predominância da linguagem escrita nesse suporte. O problema está no fato de que, na falta de uma sistemática de mais longo fôlego para o tratamento do jornal, diversos elementos passam despercebidos dos leitores escolares. Mesmo a palavra escrita ganha novo contorno quando percebida em conjunto com fotografias e o perfil da diagramação.

Os jornais *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo* noticiaram as greves de professores do magistério público estadual de São Paulo em 1997 e 1998. O

4 Um número aproximado de 200 professores foi ouvido durante os anos de 1998 e 1999. Eles escavam lotados em escolas de 27 municípios e distritos, por sua vez coordenadas por quatro então Delegacias Regionais de Ensino de São Paulo.

5 Cf. *Público na Escola*, n.85, 1998.

leitor só conseguiria ver delimitados os posicionamentos dos dois jornais se conhecesse a técnica de diagramação utilizada para a construção do conjunto gráfico (que incluía textos, fotos e a companhia de outras matérias) e também as técnicas de composição do lide. Embora não haja espaço para uma análise detalhada daqueles episódios, vejamos uma parte daquele conjunto de informações, suficiente para exemplificar a responsabilidade conferida às técnicas jornalísticas. Eis os títulos e aberturas das notícias de ambos os jornais, referentes ao movimento grevista de 1997:

Greve dos docentes tem 60% de adesão, segundo Apeoesp

O presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), Roberto Felício, estimou em 60% a adesão dos docentes à greve iniciada ontem. Hoje, às 14 horas, em frente do Museu de Arte de São Paulo (Masp), os professores da rede estadual farão uma assembléia para decidir se prosseguem com a paralisação. Os funcionários fazem assembléia na Praça da República. (*O Estado de S. Paulo*, 5 set. 1997, p. A-12)

Greve de professores tem adesão de 55%

Cerca de 55% dos professores da rede estadual de ensino aderiram à paralisação realizada ontem pela categoria no Estado, segundo estimativas da Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). (*Folha de S. Paulo*, 5 set. 1997, p.C-2)

Embora tenham divulgado dados parecidos, provenientes da mesma fonte, para além do compromisso com a "neutralidade", enquanto a *Folha de S. Paulo* assumiu a responsabilidade pela informação, destacando que o movimento recebera adesão da maior parte do magistério estadual, *O Estado de S. Paulo* deslocou o peso do compromisso para uma só pessoa, a do presidente do sindicato dos professores, tornando essa informação bem mais "suspeita". Somando-se textos escritos e outras estratégias gráficas, o resultado, em termos de quantidade de informações, em ambos os jornais foi equivalente. Entretanto, em relação aos dois movimentos, viram-se tendências opostas: *O Estado* desdenhou, ao passo que a *Folha* procurou destacar as greves. Não por acaso, os dois diários, mesmo tratando de eventos acontecidos em anos diferentes, mantiveram a mesma disposição gráfica das matérias nas duas oportunidades.

Tratamento pedagógico

Contrariando, de certo modo, os apologistas dos estímulos visuais ou aqueles que os vêem com preocupação, a leitura dos elementos não verbais e

dos verbais ali inseridos se dá em parâmetros já bastante conhecidos na escola. Souza & Farah Neto (1998) são exemplo claro daquela preocupação: "a análise da tensão entre o real e o imaginário [produzido pela televisão] destaca o efeito perverso da hiperestimulação que leva o sujeito à incapacidade de articular signos e imagens em seqüências narrativas". O que se vê, no entanto, é que a "cultura-mosaico", "espetacularizada", não é suficiente para se sobrepor à cultura comum na escola convencional. Convidados a sistematizar sua experiência midiática, os alunos tendem a recorrer ao texto verbal. Chega-se ao quadro já antecipado por Rocco (1998, p.78):

[Hoje] descobriu-se que a narrativa é uma competência da mente, uma operação mental do indivíduo. Então, o que mais fica desse visual... é a história que o visual contou, reorganizada pela lógica de quem viu, o qual elabora a própria seqüência das coisas, fazendo com que aquilo fique organizado para ser lembrado, transmissível por meio de textos verbais.

Concordamos que a presença da imagem e dos próprios meios interativos seja responsável por mudanças no perfil da sensibilidade das pessoas, algo próximo do que Benjamin e mais tarde McLuhan propuseram. Mas parece haver também continuidade de estratégias de interpretação bastante comuns à lide escolar: a experiência de sistematização, de amarração de impressões, se dá por intermédio da palavra. Nas últimas décadas, os meios de comunicação, sobretudo os audiovisuais, aceleraram o desenvolvimento de uma "sintaxe" própria para a associação dos componentes visuais e mesmo narrativos (cf. Leal, 1996). Entre um determinado livro e a adaptação para o cinema ou para a televisão deste mesmo livro, a tendência é a de que os mais jovens optem espontaneamente pela representação visual. Sabemos que tais transformações se devem a diversos componentes, mas entre eles está a consolidação de novos valores norteadores da sensibilidade, que legitimam a inverossimilhança - ou um modo específico de verossimilhança - e a versão encenada como preferível à do livro. *Dick Tracy* (de 1990) ou *De volta para o futuro* (de 1985, 1989 e 1990) são filmes que subvertem regras narrativas e figurativas convencionais, em atitude que dificilmente choca o espectador.

Embora modificada a forma de percepção, talvez hoje mais sensorial do que racional - como querem muitos autores -, é também sabido que mesmo uma organização reticular, como aquela que se dá no "hipertexto midiático", necessita de alinhavo narrativo ou dissertativo o mais convencional possível, não raro lançando mão de expedientes bem próximos da organização requerida pela escrita, para que o leitor selecione e se utilize das informações, a fim de

que as transforme em conhecimento ativo. A opinião de boa parte dos pensadores acerca do papel da Internet para as novas gerações, por exemplo, concorda com a idéia de que a rede mundial de computadores está fazendo que as pessoas voltem ou passem efetivamente a escrever!

Posicionamo-nos como defensores de um processo de "alfabetização midiática" envolto pelo esquadrinhamento do aparato tecnológico e de questões que digam respeito à sensibilidade própria desenvolvida pelas manifestações midiáticas, mas também intrinsecamente ligado aos fatores pedagógicos. Esses fatores, por sua vez, devem estar atentos a questões contextuais e culturais próprias do universo dos alunos, haja vista que essa conversão da "dimensão relacionai e emocional" predominante na mídia, quando interpretada pelos alunos, se dá pelos moldes de algum modo "racionais e cognitivos" (cf. Pinto & Pereira, 1998) - algo que, ao menos em tese, é constante do estatuto da escola. A opção pelo cenário escolar para esse trabalho implica, porém, debruçar sobre tal estatuto. Tendo em vista a presença maciça de estímulos midiáticos no cotidiano, como a escola deve agir?

Como Abrantes (1998), nossa idéia é a de que sejam mantidas as autonomias de cada um dos campos envolvidos: o da Educação e o da Comunicação. Otimistas ou céticos, muitos estudiosos têm levado adiante a necessidade de a escola passar a incorporar modos de atuação da área da Comunicação: prega-se que a escola deva também realizar materiais midiáticos, para que os alunos aprendam a se expressar nessas linguagens multifacetadas. Acreditamos que essa deva ser uma das possibilidades a serem levadas adiante pela escola. O principal aspecto a ser abordado, no entanto, deve ser, antes disso, ensinar a entender esses procedimentos de representação do mundo e utilizá-los de modo a expandir o horizonte de expectativas e mesmo outras habilidades possíveis - como a da produção de textos, a do uso da gramática prestigiada socialmente etc. A produção de materiais midiáticos não é condição fundamental para essa tarefa. Como diz Abrantes, os professores de português ensinam literatura e eles não são escritores. Cabe à área da Comunicação a produção dos materiais midiáticos. Sua contribuição para uma pretensa formação sobre esse meio deverá ser o esforço que faça claros os passos do processo de produção e de circulação. A medida que as obras que explicam as técnicas jornalísticas, por exemplo, forem pensadas para públicos maiores do que aquele capaz de entender o jargão específico dessa área, passarão a ser assimiladas pela escola. Não são raros os professores que tomam os chamados manuais de redação dos jornais de grande circulação como referência constante para seu trabalho.

Deixar para a escola a responsabilidade de ensinar a ler os meios de comunicação implica outra série de procedimentos. Um deles é o imperativo de que se deve fomentar uma política coletiva para tanto e não estimular apenas iniciativas individuais, sob pena de se perpetuar a situação que já se percebe hoje na escola. Uma das marcas da área da Comunicação, sobretudo moldada pela cultura do consumo, está justamente na sua capacidade de se modificar - por meio da criação ou da revisão de seus procedimentos. Com isso, há a necessidade permanente de se investir em maneiras de entender essas linguagens, sobretudo pensando que parte dessa linguagem é permanentemente revisada e "re-embalada" para o consumo. As diretrizes oficiais para a educação básica acenam para esse tipo de formação.

Os cursos de licenciatura também devem dar atenção a esse tipo de capacitação. O tão propalado distanciamento havido entre a Universidade e a escola básica é ainda maior quando se fala em termos de elementos da área de Comunicação. Nos cursos de Letras, por exemplo, o estudo de aspectos da Comunicação é incidental e restrito a elementos mínimos suficientes para que se levem adiante conteúdos específicos das respectivas áreas. O Exame Nacional de Cursos ou "provão" das universidades referente ao curso de Letras não cobra nenhum conhecimento acerca da leitura dos meios de comunicação. Aliás, entre os conteúdos exigidos dos estudantes dessa área não são cobrados sequer conhecimentos pedagógicos. Os profissionais saídos da área de Comunicação, por seu turno, embora de algum modo endossem a necessidade de se pensar mais seriamente na "educação para os meios", também recebem, na maioria dos casos, formação pedagógica precária nos cursos de graduação.

Trazer para os profissionais já lotados na escola a responsabilidade de formar os jovens em termos de recepção dos meios de comunicação: fomentar políticas que levem à capacitação desses professores, tendo como partícipes o trabalho das universidades e da própria área de Comunicação, talvez esse seja um caminho efetivo para levar adiante um projeto de educação midiática. Em lugar de descredibilizar a escola e seus professores com formação anacrônica, pensando-se em figuras externas a esse cenário para efetuar essa nova "alfabetização", é preciso repolitizar a escola e seus profissionais e não esvaziá-la ainda mais. Nesse sentido, conferir aos professores de Português, História, Geografia, entre outros, a condição de alfabetizadores audiovisuais, antes de um deslocamento ou de sobrecarga de funções, é reinvestir no sentido político de suas atribuições. Se a linguagem escrita ainda tem hoje um valor instrumental de segregação e - por que não? - econômico, atuando

como critério de seleção nos mais diversos campos sociais, o mesmo se pode dizer em relação às linguagens midiáticas - e estas últimas são passíveis de conversão à linguagem verbal, por sua vez a essência de áreas como a Língua Portuguesa ou a História.

Quanto à precariedade da formação do professor, para quem seria difícil assimilar toda uma nova cultura (a dos meios de comunicação), levando-se em conta que a democratização da escola fez incorporar profissionais com menor "tradição de cultura culta", isso não pode ser visto como impeditivo, mas como um dado de realidade a partir do qual deve ser pensado o trabalho de educação para os meios. Para além de matéria ensaística ou de exercício para pares, devem ser fomentadas estratégias de formação e de aplicação, à moda como procedemos, para ampliar o leque de possibilidades de atuação para os professores. A escola brasileira é precária em termos de recursos, tem problemas típicos da virada do milênio e costumes ainda do início do século XX, mas é uma instituição legitimada pela sociedade brasileira e tem no seu interior mais de 7% da força de trabalho ativa do país. Escamotear sua experiência é evitar o diálogo com a parte significativa da sociedade brasileira. Mesmo sem uma "herança cultural letrada", os professores têm uma vasta experiência midiática, pois são provenientes de gerações que conviveram intensamente com meios como a televisão.

Antes mesmo de se pensar numa condição de formação personalizada de especialistas em meios de comunicação ou em ensinar as novas gerações de alunos a ler as mensagens de meios como a televisão, talvez seja preciso firmar que é a escola e seus professores, como instituição pública e como categoria profissional, que deverão ser conscientizados do uso dos meios de comunicação. Eles terão mais condições de perpetuar essa prática, incorporando-a ao "capital social" (Bourdieu) da escola, do que os alunos. Por morosa e difícil que seja a busca dessa amarra, dado o conhecido anacronismo e a dificuldade de transformação que se verifica na escola, tratamos, na verdade, de cobrar do Estado, por meio de um dos seus braços institucionais, a sua responsabilidade como regulador dos movimentos de "sobreposição" de culturas que se verifica no país - com vantagem, sempre, para os grupos que dominam os códigos de prestígio, como a linguagem escrita e, mais atualmente, as linguagens midiáticas.

Deixar as questões por conta do esforço individual de professores e de especialistas em uma ou outra área, ou por conta de iniciativas isoladas, quando não privadas de formação de educadores para os meios de comunicação, é incorrer em outros problemas. Iniciativas isoladas, por exemplo,

tendem a formar indivíduos "individuais", cada vez mais preocupados com a qualidade de sua própria formação, mas com dificuldade de agregação. Em recente pesquisa efetuada entre universitários paulistanos acerca de seus projetos para depois da conclusão de curso, a resposta de mais de 60% deles foi a de que gostariam de abrir seu próprio negócio, distanciando-se de organizações coletivas privadas e públicas. Essa desagregação pode ser vista no desenho que os jovens querem para a escola. De acordo com estudo recente do Centro de Pesquisa para a Educação e Cultura, órgão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a escola pretendida pelos estudantes é hedonística, deve incorporar as benesses da tecnologia contemporânea e também todos os procedimentos possíveis para fazer fluir o potencial de cada aluno. Em verdade, quer-se uma escola que não existe, ao menos no cenário público, além de cada vez mais distante do conhecimento ilustrado - à medida que se priorizam os comportamentos ditados pelo presente. É certo que tais posicionamentos são fruto de nossa época, mas temos que oportunizar estratégias que repensem modos de "integração", no sentido conferido por Saviani, ou de politização desses indivíduos. A leitura coletiva de como um país está sendo mostrado pela televisão pode ser um passo interessante para tanto.

Pensar num projeto político para a escola, envolvendo a leitura dos meios de comunicação, pode ser uma dessas estratégias. Poderíamos, assim, talvez evitar o que Canclini (1999) chama de indivíduos *flâneurs*, isto é, indivíduos que não vivem a cidade, mas que a vêem com certa distância e apenas naquilo que lhes interessa. A cidade passa a ser uma espécie de videoclipe, interessando fluidamente as pessoas. Tanto um "analfabeto" quanto um alfabetizado "midiaticamente" podem agir assim. Um diferencial, no entanto, poderia estar num projeto político da escola, que efetivamente pensasse a cidadania "não apenas em relação a movimentos sociais locais, mas também em processos de comunicação de massa", como diz Canclini (1999). Para criar sujeitos "atados" política e socialmente é preciso que as instituições formadoras também o sejam.

Retomando o diálogo com outras obras que pensam o mesmo problema, nossa proposta comunga em grande parte com a chamada educomunicação. Alguma distinção visível - menos para o confronto e mais para o debate - diz respeito a quem deve ser o sujeito político dessa formação. Acreditamos que o centro do processo deva ser menos o especialista e também menos o aluno: tal função caberia à escola pública e ao professor - este último a face mais dialógica da escola.

Nos dias de hoje, em que os meios de comunicação também buscam a personalização, numa sociedade cada vez mais esgarçada em suas associações, o discurso da individualidade tende a se difundir no Brasil. Norte-americanos e europeus desenvolvem processos de autoformação que prescindem da figura do mestre. McLuhan dizia já nos anos 1960 que a palavra do professor é um processo "paleontológico" diante da explosão da informação pelos meios de comunicação (apud Lima, 1971). Entretanto, a tradição da oralidade é um traço da cultura brasileira. Além de autores como Martin-Barbero, Antonio Candido (1985) chega a dizer que boa parte da poesia brasileira nasceu para ser falada. Nesse sentido, solicitar do professor algo como a palavra agregadora, para capitanear um processo em geral marcado pela direção inversa do procedimento coletivo, significa não um anacronismo, mas a revitalização de um dado cultural, por meio do espessamento da mensagem midiática.

A resistência dos professores quanto ao trabalho mais sistemático com a televisão e o jornal impresso, além da cultura de se utilizar tais meios como instrumento ou apenas como pretexto para atividades específicas mais próximas à tradição das disciplinas (ver um filme para se fazer um resumo, por exemplo) são ainda obstáculos não vencidos e a eles se sobrepõem problemas de outra natureza. Trabalho insipiente mesmo em países já atentos ao problema, a leitura dos meios de comunicação ainda não dispõe de métodos que contemplem a) a progressão das atividades desenvolvidas para a alfabetização; b) a avaliação dessas atividades; c) o encadeamento das atividades com outras atividades do curso. Tem-se, então, um grande desafio pela frente. As atuais orientações educacionais parecem tímidas para uma obra dessa envergadura, afinal, trata-se não apenas de didatizar veículos e mensagens midiáticos, mas de re-significar politicamente a própria escola.

Referências bibliográficas

ABRANTES, J. C. Ler os media. *Noesis*, n.45, jan.-mar. 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. *Parâmetro Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999. p. 12.

- CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1985.
- CÓCCO, M. F, HAILER, M. A. *Análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 1995.
- COUTINHO, E. *Salto para o futuro: TV e informática na Educação*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/SEED, 1998.
- FARACO & MOURA, *Linguagem nova*. São Paulo: Ática, 1997.
- LEAL, B. S. O desafio da imagem. *Presença Pedagógica (Belo Horizonte)*, v.1, n.7, jan.-fev. 1996.
- LEITE, M., BASSI, C. *Português: leitura e expressão - 1º grau*. São Paulo: Atual, 1996.
- LIMA, L. O. *Mutações em educação segundo McLuhan*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- LUFT, C. P., HELEN, M. *A palavra é sua: Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1996.
- MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, n.100, mar. 1997.
- NICOLA, J., INFANTE, U. *Palavras e idéias*. São Paulo: Scipione, 1997.
- ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PINTO, M., PEREIRA, S. Formação de professores. *Noesis*, n.45, jan.-mar. 1998.
- RIVERO, P. R. *La escuela y la televisión: de la guerra de las galaxias a dos encuentros cercanos*. Havana: Pablo de Torriente, 1994.
- ROCCO, M. T F. Escola, meios de comunicação e a relação professor-aluno. Entrevista a Roseli Fígaro. *Comunicação & Educação (São Paulo)*, n.13, p.78, set.-dez. 1998.
- SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação (São Paulo)*, n.19, p.15, set.-dez. 2000.
- SOUZA, S. J., FARAH NETO, M. A tirania da imagem na educação. *Presença Pedagógica (Belo Horizonte)*, v.4, n.11, p.30, jul.-ago. 1998.
- WOLTON, D. *Elogio do grande público*. Uma teoria crítica da televisão. São Paulo: Ática, 1996.
- SUASSUNA, L. O que são, por que e como se escreveram os parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa - o professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In: MARINHO, M., SILVA, C. S. R. (Org.) *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras/ABL, 1998.

23

Organização dos sistemas municipais de educação no Estado de São Paulo: novas possibilidades na gestão de políticas públicas

Ana Maria Freire P. M. Almeida
Ricardo Ribeiro

Apresentação

A organização de sistemas municipais de educação obriga a uma explicitação dessa temática que remete à amplitude do fenômeno organizacional e aos seus desencadeamentos no âmbito de políticas públicas.

Historicamente, os princípios subjacentes às organizações de sistemas representam um caráter essencialmente normativo, num contexto centralizado, político e administrativo, e, muitas vezes, distantes dos interesses sociais. No cotidiano de uma organização de sistema educativo, sua centralização traduz-se via elaboração de normas de aplicação universal. Na ausência de objetivos construídos pelos legítimos atores da comunidade educacional desnuda-se a inexistência de uma necessária organização autônoma.

Embora os esforços despendidos pelas análises científicas das organizações e da teorização, que tratam principalmente de meta-organização, alarguem a compreensão e apontem infinitos indicadores de atuação, há ainda um empobrecimento no que se refere aos fundamentos que sinalizem claramente uma organização construída na ação e pela ação.

Há necessidade de se considerar, em projetos de organização de um sistema municipal de educação, dois níveis de análises. O primeiro, mais geral, remete ao caráter institucional que assinala, pela descentralização, uma possibilidade do desenvolvimento de um trabalho eficiente, uma vez que no cerne da descentralização está a possibilidade da organização exercer sua autonomia. Já o segundo nível traduz-se no processo interno, envolvendo a organização do sistema e dos atores que nele atuam na construção dessa autonomia.

O movimento da descentralização, no curso da história, em todas as esferas e em muitos países, apresenta uma dimensão concreta e de proeminência política, pois implica uma repartição de poderes de decisão e não apenas de administração. Essa intenção de descentralização política exhibe-se visando uma maior participação local e uma democratização na gestão dos sistemas.

No Brasil, a idéia de descentralizar a ação do poder público na gestão das políticas públicas não é nova. Anísio Teixeira (1957), em um Congresso Nacional de Municipalidades, já indicava as vantagens da municipalização do ensino primário.¹ Da mesma forma, em pleno regime militar, foram feitas propostas nesse sentido, pelo menos no plano legal.² Entretanto, foi a partir das idéias expressas na Constituição de 1988 que um processo de descentralização se desenvolve de maneira efetiva. Esse processo, que se traduziu na municipalização das políticas públicas (saúde, educação, meio ambiente), vem cada vez mais atribuindo responsabilidade ao poder municipal.

No caso da educação, a Constituição de 1988 estabeleceu vinculação de recursos. No entanto, apesar dessa ligação, a aplicação desses recursos, muitas vezes, era inadequada e, em muitos casos, o desperdício era visível. Isso se deu, algumas vezes, pela falta de uma regulamentação clara. Muitos municípios construíram ginásios esportivos que, em alguns casos, comportavam mais do que toda a população da cidade. Muitas ruas foram asfaltadas. Muitos veículos da frota das prefeituras foram consertados. Tudo isso com os recursos que deveriam ser aplicados na educação pública.

Além disso, os critérios para redistribuição das receitas tributárias federais e estaduais não estavam vinculados a critérios educacionais, o que não possibilitava caráter redistributivo dos recursos para a educação.

1 Sobre essa questão, ver também artigo do José Mário Pires Azanha, "Uma idéia sobre a municipalização do ensino".

2 Decreto-Lei n.200, de 1967, sobre a Reforma Administrativa, e Lei n.5.692, no que dizia respeito à educação básica.

A instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef³ foi uma iniciativa de grande importância para o estabelecimento dos meios adequados à construção de uma política educacional pública que não ficasse só no discurso, mas que se concretizasse em uma ação efetiva e tivesse uma clara definição da origem dos recursos financeiros necessários à sua implementação. Com a criação desse fundo, avançou-se muito no tema da descentralização, sempre caro aos educadores progressistas defensores de mais autonomia para os municípios e às escolas relativamente à questão educacional. Dessa forma, definindo as responsabilidades educacionais da União, estados e municípios, estabelecendo a subvinculação de recursos para a valorização do magistério, possibilitando a redistribuição dos recursos destinados à educação, o Fundef proporcionou importantes mudanças institucionais.

No Estado de São Paulo, a organização dos sistemas municipais de educação, o processo de municipalização do ensino fundamental e o necessário aumento de autonomia das escolas estão exigindo dos governos municipais um grande esforço para o desenvolvimento de um programa intensivo, voltado à área de gestão dos profissionais, responsáveis por tarefas que, até agora, estavam sob a responsabilidade do governo estadual.

São muitas as questões que deverão estar equacionadas pelos governos municipais. Dentre elas, apontam-se as seguintes: formação de dirigentes educacionais; gestão de programas de formação; formação em serviço; qualidade de ensino; avaliação institucional em relação ao sistema. Além de criar as condições materiais adequadas para o funcionamento das escolas, os governos municipais terão pela frente a tarefa de estabelecer uma política educacional clara e que atenda os interesses de sua comunidade, articulando-os aos interesses nacionais. Essa política educacional deve ser aberta à participação da comunidade. Para isso é necessário que os quadros profissionais do sistema municipal estejam com qualificação adequada em relação à organização e gerenciamento da educação pública e que estejam capacitados à construção de uma cultura que valorize o compromisso profissional, bem como privilegiem a formação adequada para a coordenação de projetos.

Por outro lado, para que os municípios possam protagonizar efetivamente os processos de descentralização, organizarem-se internamente, bus-

3 O Fundef foi instituído pela Emenda Constitucional n.14/96 e sua regulamentação consta na Lei n.9.424, de 24 de dezembro de 1996, e no Decreto n.2.264, de junho de 1997.

cando soluções necessárias aos problemas existentes e, desse modo, podem projetar iniciativas de desenvolvimento, há necessidade de exercitarem uma prática de coordenação de políticas locais, envolvendo outros agentes educativos relevantes.

A pesquisa científica em educação aponta a tendência de aglutinar estudos que propiciem a associação entre pesquisa e a demanda pública educacional dentro de uma perspectiva de democratização e melhoria da educação. Essa orientação permite que as investigações se pautem não só por temas surgidos no universo da academia, nem só pelos limites oferecidos pela realidade cotidiana, mas também que se articulem, resgatando e incorporando as contribuições de cada um, no sentido de integração efetiva entre a Universidade e outras instituições educacionais, permitindo que a primeira, na teoria, não se distancie das segundas e que tais investigações estejam voltadas à prática.

A análise que desenvolvemos neste texto busca a articulação entre a pesquisa acadêmica e a demanda pública da educação municipal, fenômeno este relevante à emergência de relações educativas e de reflexão conjunta para a construção de uma linguagem educacional comum e o trabalho em equipe. Tal alargamento de campo de atuação permite desencadear um outro olhar da sociedade, apontado para o papel da pesquisa universitária e para a organização municipal e seus respectivos projetos públicos.

Para a organização de um sistema municipal de educação, o município deve estar considerando quatro questões, que embora não sejam as únicas, estão certamente dentre as mais importantes, a saber:

- Organização institucional do Sistema Municipal de Educação, dos Conselhos Municipais, do Plano Municipal de Educação, da Secretaria de Educação, dos departamentos, do plano de carreira.
- Proposta educacional do município que contemple ações "voltadas para a construção das propostas pedagógicas das escolas" (Portela & Atta, 1999, p.88) - a concretização no plano prático do projeto político-pedagógico do município.
- Programa de formação continuada dos profissionais da educação, uma vez que a constituição de um sistema municipal de educação, que passa pelo processo de construção de sua autonomia numa relação de interdependências, implica a existência de equipes e lideranças habilitadas para desenvolver um conjunto de ações, tomar decisões, gerenciar conflitos, saber discernir soluções.

- Avaliação permanente, possibilitando ao sistema a reflexão de seus trabalhos para o planejamento baseado em indicadores e a produção de alternativas inovadoras de gestão pública.

A organização do sistema municipal de educação: princípios e diretrizes

A organização dos sistemas municipais de educação no Estado de São Paulo está exigindo que os governos municipais estabeleçam uma política educacional clara e que atenda aos interesses de sua comunidade, articulando-os com os interesses nacionais. Isso porque a Constituição Federal de 1988 e também a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 estabeleceram a organização autônoma do município em consonância com os sistemas da União e do Estado. Entretanto, as formas de colaboração entre essas instâncias, independentemente do município ter um sistema municipal próprio, são variadas, ilimitadas e algumas vezes obrigatórias. Sobre esse último aspecto, pode-se exemplificar: a divisão da responsabilidade pelas matrículas; a elaboração do Plano Nacional de Educação no que diz respeito à organização de informações educacionais e implementação do processo de avaliação do ensino (LDB, art. 9^a, incisos I, V e VI); a organização, pelos municípios, de seus sistemas municipais de ensino "integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados" (LDB, art. 11, inciso I) e outras.

Algumas diretrizes definem as melhores formas de colaboração entre Estado e municípios como importantes aspectos para um efetivo planejamento em parceria, a saber: o conhecimento da realidade educacional de cada município e do Estado, a situação financeira para tomada de decisões conjuntas, que envolvem cursos, recenseamento escolar, calendário letivo etc. Para o município, os indicadores levantados possibilitarão contemplar as pluralidades locais com participação efetiva da comunidade.

O âmbito da colaboração entre os sistemas de ensino definidos pela Constituição Federal e pela LDB pressupõe a organização de sistemas municipais de ensino, pois tanto o federal quanto o estadual já estão organizados. Especificamente, a organização de sistemas municipais, conforme tratado nesse texto, envolve, além do próprio sistema municipal de ensino, o Conselho Municipal de Educação, o Plano Municipal de Educação, como também o Plano de Carreira e Estatuto do Magistério, além da Proposta Educacional de Ensino e Programas de Formação de quadros educacionais.

Sobre o Sistema Municipal de Ensino

No Brasil, as diretrizes que indicam mais pontualmente a idéia de organização de sistema municipal de ensino passam pela LDB de 1996 em seu art. 8º e pela Constituição Federal no artigo 211, dentro dos pressupostos da descentralização e autonomia da política atual. Tais temas são básicos nas discussões e nas propostas de modernização da administração pública brasileira, sendo a descentralização indicada como um requisito essencial à democratização (Cabral Neto & Almeida, 2000). A descentralização entendida:

como um processo de distribuição do poder que pressupõe, por um lado, a distribuição dos espaços de exercício de poder - ou dos objetos de decisão -, isto é, das atribuições inerentes a cada esfera do governo e, por outro, a redistribuição dos meios para exercer o poder, ou seja, os recursos humanos, financeiros e físicos. (Uga, 1991)

e em seu caráter democrático pressupõe a garantia do acesso universal às informações necessárias e a garantia que os segmentos menos poderosos possam ter assento aos conselhos de direção e também que os processos de gestão e de tomada de decisões sejam transparentes (cf. Stein, 1997).

Já a autonomia dos municípios, que passa por "um conjunto de novas competências e recursos, valorizando... a dimensão política, pedagógica e sócio-organizacional da sua construção", deve ser fortalecida, considerando e reconhecendo que a autonomia do município não é absoluta, mas que com a União e o Estado, o município balize suas relações de interdependência, transcendendo uma suposta subordinação que possa ainda prevalecer.

É importante ressaltar que passa pela organização da educação municipal o que a LDB dispõe no art. 11, parágrafo único, que: "Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de educação básica". Isso significa que o município pode decidir entre essas possibilidades para a organização de sua educação municipal.

Um outro ponto de destaque, nessa nova organização dos sistemas, é a exigência de competência das equipes da área de gestão que deverão administrar de forma transparente e organizada. Para tanto, os governos municipais deverão equacionar ações que permitam adequação na formação dos próprios dirigentes municipais, elaborando programas de formação e criando mecanismos de avaliação e acompanhamento do sistema. Além disso, têm pela frente a tarefa de estabelecer uma política educacional clara e que atenda os interesses da comunidade, articulada aos interesses nacionais. A

idéia de sistema corresponde, assim, a um eficaz processo de planejamento e de tomada de decisões políticas, que se concretiza também pela elaboração do Plano Municipal de Educação e pelo acompanhamento e controle social das ações do poder público na área educacional, via Conselho Municipal de Educação.

Sobre o Conselho Municipal de Educação

Caracteriza-se por ser um órgão representativo da comunidade e mediador entre a sociedade civil e o poder executivo local, na discussão, elaboração e implementação da política municipal de educação.

O Conselho Municipal de Educação, de acordo com a Constituição Federal, art. 206, inciso VI, pressupõe o desencadeamento da gestão democrática do ensino público, através da participação da comunidade na "definição e acompanhamento da execução das políticas públicas para a educação" (Sari, 1999, p.30). Logo, deve ser representativo na sua composição e dotado de autonomia administrativo-financeira para atuar com isenção.

Dentre os órgãos municipais de educação, o Conselho Municipal se destaca principalmente porque seu papel é democratizante e sua função é normatizadora. No entanto, o Conselho não tem incumbências administrativas no âmbito do sistema e a competência normativa é colocada nas leis municipais por volta da instituição do Sistema Municipal de Ensino, seguindo indicativos da Constituição Federal de 1988 e da LDB.

A função normativa reserva-se a facilidade da organização e funcionamento do sistema e em hipótese alguma para dificultar os avanços necessários do órgão.

Sobre o Plano Municipal de Educação

Embora a Constituição Federal de 1998 (art. 214, *caput*) e a LDB (art. 9º, inciso I) exijam o Plano Nacional de Educação, a legislação não se refere à exigência de planos de educação para os municípios. No entanto, a própria LDB (art. 11, inciso I) coloca que o município deve desenvolver suas ações educacionais integradas às políticas e planos educacionais da União e os estados. Nesse sentido, constitui-se em uma providência necessária para a organização de um Sistema Municipal de Ensino a elaboração de um Plano Municipal de Educação. Para tanto, em sua confecção, o município deve considerar alguns pontos a seguir elencados:

- a regularização das escolas mantidas pelo município, quanto à situação legal ... e as condições mínimas de funcionamento...;
- a reorganização da rede escolar e nucleação de escolas rurais, com implantação de transporte...;
- apoio pedagógico e administrativo às escolas para elaboração e/ou execução de sua proposta pedagógica e do novo regimento escolar, incentivando a discussão e o aprofundamento das possibilidades introduzidas pela LDB quanto à organização da educação básica e à gestão democrática das escolas;
- discussão sistemática com as escolas sobre os resultados do censo educacional e de desempenho escolar ... e apoio a atividades para reverter o fracasso escolar;
- levantamento da situação de todos os profissionais que integram o quadro de pessoal da educação municipal;
- implementação de uma política de recursos humanos que corrija os desvios e distorções existentes e promova a sua qualificação e aperfeiçoamento;
- elaboração do novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério;
- execução de projetos de titulação de professores leigos, evitando-se a admissão de novos professores não habilitados;
- organização ou reorganização do funcionamento da educação no âmbito da prefeitura municipal, de acordo com a legislação vigente...
- implantação e/ou implementação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF;
- colaboração com outros municípios, com o estado e com a União. (Sari, 1999, p.34 e 35)

Esses pontos indicam que o município terá efetividade em seu planejamento, garantindo eficiência em sua educação. Isso não significa que o Plano Municipal de Educação deva restringir-se ao planejamento da rede municipal de ensino. Na medida em que o Sistema Municipal de Educação estiver sendo constituído, o Plano Municipal de Educação deve estar contemplando o conjunto da educação na abrangência do município através das modalidades de ensino, necessariamente à educação infantil e ao mesmo tempo esta deve abrir ampla discussão de uma política educacional e de uma proposta clara de educação.

Cumpra ressaltar também que a elaboração do Plano Municipal de Educação requer o levantamento de diagnóstico das necessidades educacionais a serem atendidas pelo Sistema Municipal de Ensino, desde as determinadas pela Constituição Federal e LDB (ensino fundamental e educação infantil) e as outras como educação especial, alfabetização e educação de jovens e

adultos, além do ensino médio. Também, ter claro as diretrizes que orientarão o plano, bem como a definição de metas com cronograma e a elaboração de indicadores dos recursos financeiros (Saviani, 1998).

Sobre o Plano de Carreira e o Estatuto do Magistério

Conseqüente das leis n.9.394/92 e n.9.424/92, a questão do Plano de Carreira do Magistério precisa ser revista no âmbito dos sistemas municipais de educação, como também se em alguns casos haja necessidade de se alterar o Estatuto dos Servidores Públicos.

É necessário que o Sistema Municipal de Educação tenha clara a diferença entre o significado do Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério e do Estatuto do Magistério.

Por Plano de Carreira entende-se:

conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, estabelecendo a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração ... carreira constitui-se na organização dos cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente. (Abreu & Balzano, 1999, p.226)

Em relação ao estatuto, este "corresponde ao conjunto de normas que regulam a relação funcional dos servidores com a administração pública, dispondo, por exemplo, sobre investidura, exercício, direitos, vantagens, deveres e responsabilidades" (ibidem). Embora sejam explicitadas essas diferenças, juridicamente e em relação à legislação do magistério pode ser possível:

uma única lei dispondo junta sobre o estatuto e plano, duas leis específicas, respectivamente, sobre estatuto e plano de carreira ou uma lei dispondo sobre o estatuto do conjunto dos servidores, incluindo os professores e outra versando apenas sobre a carreira do magistério, (ibidem)

Embora muitas questões perpassem a organização do Plano de Carreira e do Estatuto do Magistério, os Sistemas Municipais de Ensino precisam estar atentos é para um plano de carreira que tenha, hoje, uma natureza inovadora e que responda ao desenvolvimento profissional dos quadros. Para tanto, é necessário que se tomem cuidados permanentes para que se fortaleçam as relações entre capacidade, desempenho e carreira.

Sobre a Proposta Educacional Municipal

Cumpra agora destacar que um Sistema Municipal de Ensino deve contemplar, além de elementos necessários e próprios do sistema, a proposta educacional em sua ampla dimensão pedagógica, voltada para a construção das propostas pedagógicas em suas unidades escolares.

As novas políticas públicas de educação no Brasil consideram relevantes o processo de construção da proposta educacional do município e as propostas das escolas, pautadas pelos princípios da autonomia e participação. A própria LDB, em seus artigos 11 a 15, explicita incumbências para a escola:

elaborar e executar sua proposta pedagógica ... os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica, que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Verifique-se que até então nenhuma outra lei no Brasil enfatizou essas questões para a escola.

Conforme mencionado anteriormente, o que se espera, hoje, é que as Secretarias Municipais de Educação assumam o papel de desencadear as condições necessárias para que as escolas elaborem seus projetos pedagógicos. Também, que nesse processo, definam as diretrizes para as escolas e estimulem a construção da identidade e da autonomia de cada uma delas, garantindo-se os princípios de gestão democrática, conforme prevê o artigo 14 da LDB:

a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares em conselhos escolares ou equivalentes.

É assim que se garante a construção da proposta de forma coletiva e com a participação de todos os membros da comunidade escolar, da mesma forma que reforça a idéia de que um dos fatores de sucesso da escola é a existência de uma proposta pedagógica construída coletivamente e em funcionamento.

Por outro lado, um fator determinante nesse processo, e que não implica exigências legais, é que o poder público municipal assegure que suas equipes (liderança, professores, pais, funcionários) compreendam e incorporem os princípios reais da autonomia escolar para a sua efetivação via projeto político pedagógico do município e propostas pedagógicas das unidades escolares. Com isso se garantem novas orientações em questões mais burocráticas e administrativas, como o regimento escolar. Nesse sentido, clareia-se a idéia

de que a proposta pedagógica se materializa no Plano da Escola e que o regimento escolar se configura num instrumento de caráter legal que legitima as ações da escola.

O quadro a seguir mostra os elementos que apoiarão a construção ativa e comprometida da proposta pedagógica da escola, em uma perspectiva de ação integrada:

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PROPOSTA EDUCACIONAL
DO MUNICÍPIO CONTIDA NO PLANO PARÂMETROS
EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DO
MAGISTÉRIO SISTEMA DE AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO
PEDAGÓGICO POLÍTICA DE DISTRIBUIÇÃO EQUITATIVA DE
RECURSOS (MATERIAIS E FINANCEIROS)

Fonte: Portela & Atta (1999, p.89).

Isso permite o entendimento da dimensão pedagógica que deve permear a proposta pedagógica e que remete às diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da educação brasileira. Ambos garantem certa unidade nacional aos currículos embora considerem, em seus pressupostos, as diversidades étnicas e culturais do Brasil. Especificamente os PCN em âmbito municipal representam um recurso para que se elaborem as orientações curriculares próprias da região e se confeccionem as propostas pedagógicas de suas escolas e de planos de trabalho para a aprendizagem significativa dos alunos. Por exemplo, na modalidade do ensino fundamental, a Resolução CEB/CNE n.2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental no seu artigo 3², inciso II, afirma que na definição das propostas pedagógicas das escolas há necessidade de se buscar também a identidade de cada unidade escolar, reconhecendo as identidades de todos os atos da escola.

Também, os Parâmetros Curriculares Nacionais, do ponto de vista interdisciplinar e transdisciplinar, possibilitam a discussão dos orientadores pedagógicos que subsidiarão a proposta pedagógica da escola.

Da mesma forma, não se devem perder de vista as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (jan. 2001), que define como prioridade a garantia do ensino fundamental para todas as crianças de sete a quatorze

anos e à população que não teve acesso à educação obrigatória na idade adequada. Além do ingresso na escola, o Plano exige que sejam asseguradas, com políticas educacionais eficazes, a permanência do aluno na sala de aula e a conclusão desse nível de ensino.

Em relação à *educação infantil*, os subsídios para a ação político-pedagógica das redes de ensino são encontrados principalmente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e no Subsídio para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Está definido pelo MEC, através do RCN, que as creches e pré-escolas não devem ser consideradas um serviço simplesmente assistencial nem se limitam a ser um estágio preparatório para a alfabetização. Outro ponto fundamental é que a faixa de ensino de zero a seis anos deve basear seu trabalho em três eixos: as brincadeiras, a movimentação das crianças e as relações afetivas que elas desenvolvem. Essas são as formas que a criança têm de aprender. Por meio dos três eixos, o educador deve transmitir, de maneira integrada, informações das seguintes áreas: artes visuais, conhecimento de mundo, língua escrita e oral, matemática e música.

Quanto à *educação especial*, de acordo com o Plano Nacional de Educação, as tendências recentes dos sistemas de ensino são as seguintes:

- integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em razão das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;
- ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;
- melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;
- expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.

Apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento às novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados às diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado etc.

Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção eficiente de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana.

Quanto à modalidade da *educação de jovens e adultos*, o Plano Nacional de Educação indica que:

- a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental;
- é necessária, ainda, a produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além de especialização do corpo docente;
- a integração dos programas de educação de jovens e adultos aliada à educação profissional aumenta sua eficácia, tornando-os mais atrativos. É importante o apoio dos empregadores quanto a considerar a necessidade de formação permanente; organização de jornadas de trabalho compatíveis com o horário escolar; implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho;
- a oferta do ciclo de oito séries iniciais do ensino fundamental é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliada gradativamente; da mesma forma, deve ser garantido, aos que completarem o ensino fundamental, o acesso ao ensino médio;
- dada a importância de criar oportunidades de convivência com o ambiente cultural enriquecedor, há que se buscar parcerias com os equipamentos culturais públicos, tais como museus e bibliotecas, e privados, como cinemas e teatros.

Além disso, as Propostas Curriculares e o Referencial Curricular Nacional para Jovens e Adultos constituem-se em subsídios à elaboração da proposta pedagógica do município e das escolas e também para projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidas no âmbito municipal, adaptado à validade local e necessidades específicas.

Apesar de todo esse trabalho, o país carece de fato de uma política pública para a erradicação do analfabetismo, embora também haja toda uma legislação ou dispositivos legais pela Constituição Federal de 1998 e pelos pareceres 05/97, 12/97 e 11/99 do Conselho Nacional de Educação.

Voltando ao ponto de partida: a construção da proposta educacional do município e das propostas pedagógicas das escolas, além de estar subsidiada pelas diretrizes do Plano Nacional de Educação e pelas propostas curriculares nas diferentes modalidades, deve realmente estar pautada pelos princípios da autonomia e da participação. Nesse sentido, implica-se a descentralização,

e equilíbrio de poder e responsabilidade, o consenso na confecção dos objetivos e de processos para alcançá-los, negociação etc. Cabe à Secretaria Municipal fornecer todas as condições para que suas escolas possam exercer a sua autonomia, possibilitando articular unidade e diversidade para a concretização de um sistema de ensino municipal comum.

Sobre a formação continuada dos profissionais da educação municipal

A constituição de um sistema municipal de educação que passa pelo processo de construção de sua autonomia implica a existência de equipes e lideranças habilitadas para desenvolver um conjunto de ações, tomar decisões, gerenciar conflitos e saber discernir soluções.

No Brasil, hoje, há grandes desafios a serem vencidos, desde a habilitação dos professores leigos em exercício nos sistemas de ensino até programas de formação continuada que mantenham os professores atualizados para desempenhar suas funções com competência.

A LDB de 1996, em seu título VI - "Dos profissionais da educação", dedica cinco artigos que norteiam as políticas a serem implantadas e as orientações filosóficas referentes aos profissionais da educação, numa evidência clara que trata o professor como eixo central da qualidade da educação.

No art. 61 da referida lei estão determinados os fundamentos da formação de profissionais capazes de dar conta do atendimento aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e do respeito e adequação às características aos educandos em suas diferentes fases de desenvolvimento: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. O conceito de profissionalização contínua é o destaque e será reforçado nos parágrafos seguintes. A lei consagra o professor como alguém especializado que deve aprender continuamente para fazer que o aluno aprenda. Nesse sentido, programas de educação continuada são estratégicos na busca da qualidade da educação.

A valorização do magistério, por meio de suas leis educacionais, indica caminhos e procedimentos: estatuto de magistério e plano de carreira, concursos públicos para ingresso, aperfeiçoamento profissional continuado, até mesmo com a possibilidade de licença remunerada para realizá-lo, piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho, período reservado a estudos, planejamento e

avaliação, todos esses espaços devem estar incluídos na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho. Indicado esses caminhos, a efetivação dependerá da vontade e condições federais, estaduais e municipais, pois, reafirmando, a LDB propõe e exige profissionais qualificados e competentes para realizarem os diagnósticos, proporem alternativas e desencadear mudanças. É por isso que se tornam necessárias novas alternativas de formação inicial e de formação continuada. Essa nova formação deve estar articulada aos novos princípios propostos hoje para a educação brasileira: participação, trabalho coletivo e rompimento com concepções conservadoras.

Ressalta-se a formação continuada com o sentido de produção e construção, pelo profissional, de seu próprio conhecimento para uma educação permanente, fundamentada em valores, conforme comenta Barroso (1996, p.45), "formação centrada na escola". Uma formação que faz da escola o lugar "...onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos". Para isso, há necessidade, como afirma o mesmo autor, de "uma reflexão dos professores sobre as suas práticas no contexto global que envolve a organização no seu conjunto e as relações com o meio anterior".

Como se pode verificar, o contexto educacional no Brasil, que atualmente está orientado pela Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, propõe indicadores para a organização de sistemas municipais de ensino e das demais esferas.

A literatura específica e legal também explicita as incumbências de possibilidades para que os municípios se organizem em nível local, enfatizando o Sistema Municipal de Ensino como instituição regida com autonomia. O que se considera é que há ainda muito caminho a ser percorrido e medidas a serem implementadas. Os municípios estão em tempos diferentes e, assim, os resultados a serem conquistados também serão diferentes e dependentes da maior ou menor complexidade dos sistemas, e, principalmente, do compromisso assumido pelo município com a transformação da realidade educacional e com a construção de um sistema de qualidade de ensino a toda a população municipal.

Referências bibliográficas

- ABREU, M., BALZANO, S. Plano de carreira e remuneração do Magistério público. In: *Guia de Consulta - PRASEM II*, Fundescola-Mec-Unicef-Undime. Brasília, 1999. p.226.

- ALMEIDA, A. M. F. P. M. O significado de projeto pedagógico. In: CIRCUITO PROGRAD, 3, 1995. São Paulo. Anais ... o projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995. p.69-74.
- _____. A avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos. *Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v.2, n.2, p.37-50, 1997.
- _____. A abordagem etnográfica para o estudo da avaliação do rendimento acadêmico em curso de Pós-Graduação em Ciências Agrônômicas. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (Campinas)*, v.5, n.3, p.37-45, 2000.
- ARNAL, J., DEL RINCON, D., LATORRE, A. *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor, 1994.
- AZANHA, J. M. P. *Uma idéia sobre a municipalização do ensino*. Faculdade de Educação da USP s. d. (Mimeogr.)
- BARROSO, J. (Org.) *O estudo da escola*. Porto: Porto Ed. 1996.
- _____. *Da exclusão escolar à inclusão social da escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas?* Lisboa: s. n., 1996.
- _____. Educação para todos - escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos. *Cadernos PEPT (Lisboa)*, 1998.
- CABRAL NETO, A., ALMEIDA, M. D. Educação e gestão descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, projeto político-pedagógico. *Em Aberto (Brasília)*, v.17, n.72, p.35-46, fev.-jun. 2000.
- CANÁRIO, R. (Org.) *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa, 1992.
- CARVALHO, D. P. Profissionais da educação: interesses da categoria. In: BICUDO, M. A. V, SILVA JÚNIOR, C. A. da. (Org). *Formação do educador e avaliação educacional-organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: Editora UNESP 1999. 4v. v.3 (Seminários e Debates). Parte IV, p.151-73.
- DIAS SOBRINHO, J. (Org). *Avaliação institucional da Unicamp: processo, discussão e resultados*. Campinas: Unicamp. 1994.
- _____. Avaliação institucional: integração e ação integradora. *Avaliação (Campinas)*, v.2, jun, 1997.
- ELLIOTT, A. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.
- FUNDO Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Ministério da Educação e do Desporto. *Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério: guia para sua operacionalização*. São Paulo, FPFL-Cepam, 1997. 40p.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- HESHUSIUS, L., SMITH, J. K. Encerrando a conversa: o fim do debate quantitativo-qualitativo entre os pesquisadores educacionais. *Educational Researcher*, v.15, n.1, p.4-12, jan. 1986.
- LEI de Diretrizes e Bases - LDB, art. 11,1, 1996.
- _____. art. 9º, I, V e VI, 1996.

- MARTINS, J. Avaliação: seus meios e fins. *Educação e Avaliação (São Paulo)*, v.1, p.84-95, jul. 1980.
- MELLO, G. N., SILVA, R. N. da. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. *Estudos Avançados (São Paulo)*, v.5, n.12, p.45-60, 1991.
- MORSE, J. M. *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, Ca: Sage, 1994.
- NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.
- _____(Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- _____. In: CANÁRIO, R. *Educação de adultos - Um campo e uma problemática*. Lisboa: s. n., 1998. p.13.
- PACHECO, D. P. de. Finalidade da creche. *Jornal da Cidade*, Bauru, 6 jun. 2001.
- _____. Sistema municipal de ensino de Bauru. *Jornal da Cidade*, Bauru, 14 abr. 2001.
- PEREIRA, W. C. C. *Associação de pais e mestres: uma experiência viva*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- PIMENTEL, M. G. *O professor em construção*. Campinas: Papirus, 1994.
- PORTELA, A. L., ATTA, D. M. A. A dimensão pedagógica da gestão da educação. In: *Cuia de Consulta - PRASEM II*. Fundescola-Mec-Unicef-Undime. Brasília, 1999. p.88-9.
- RIBEIRO, R. A formação do administrador escolar no Brasil: uma breve introdução. In: LUIS, A., BARROSO, J., PINHAL, J. *Administração da educação: investigação, formação e práticas*. Ed. Fórum Português de Administração Educacional. Algarve, 1997.
- _____. Proposta de integração curricular das habilitações em Administração e Supervisão Escolar. In: *Boletim de Supervisão Escolar*, v.IV, n.1 e 2, UNESP-FCL/Araraquara, 1994.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados (São Paulo)*, v.5, n.12, p.7-21, 1991.
- RONCA, A. C. C., ESCOBAR, V. F. *Técnicas pedagógicas: domesticação ou desafio à participação*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A escola de cara nova: sala-ambiente*. São Paulo: SE/CENP, 1997. 70p.
- SARI, M. T. Organização da educação municipal: da administração da rede ao sistema municipal de ensino. In: *Cuia de Consulta - PRASEM II*. Fundescola-Mec-Unicef-Undime, Brasília, 1999. p.19 e 20, p.30, p.34-55.
- SASSAKI, R. *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: Ed. WVA, 1997.
- SAVIANI, D. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios*. IV Plenária do Fórum Estadual de Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1998. p.9. (Mimeogr.)

- SEE/Programa de Avaliação Educacional - Resultados Obtidos em 1994.
SEE/São Paulo. *A escola de cara nova*. 1996.
- _____ *A escola de cara nova* - Planejamento 98 - As mudanças na educação e a construção da proposta pedagógica da escola. 1998.
- _____ *A escola de cara nova* - Planejamento 98 - Avaliação e Progressão Contínua.
- _____ *A escola de cara nova* - Planejamento 98 - Proposta pedagógica e autonomia da escola.
- SERBINO, R. V., LIMA GRANDE, M. A. R. (Org.) *A escola e seus alunos: o Problema da Diversidade Cultural*. São Paulo: Editora UNESP, 1995.
- SERBINO, R.V. et al. (Org) *Formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- SILVA JUNIOR, C. A. da. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez, 1990.
- STEIN, R. H. *Descentralização e assistência social*. São Paulo: Abong, 1997. p.5-20. (Cadernos da Abong).
- TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 1998.
- TEIXEIRA, A. A municipalização do ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.XXVII, n.66, abr.-jun. 1957.
- THIOLLENT, M. Aspectos qualitativos da metodologia da pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.45, p.45-50, maio 1984.
- UGA, M. A. Descentralização e democracia: o outro lado da moeda. In: *Planejamento e Políticas Públicas (Brasília)*, n.5, p.87-104, jun. 1991.

Disciplina e indisciplina como representações
da educação contemporânea

Julio Groppa Aquino

A partir do processo de democratização política do país nas duas últimas décadas, a sociedade brasileira vem presenciando um intenso e extenso processo de reestruturação interna, processo este materializado nas transformações das instituições que compõem concretamente a vida social.

Às vezes perplexos, às vezes reconfortados, temos testemunhando e protagonizado uma ambiência social marcada por uma nítida efervescência; o que não significa necessariamente "progresso", mas, sem dúvida, uma maior complexidade das relações civis que dão suporte ao convívio social.

Certamente, é daí que deriva a idéia recorrente de "crise" da autoridade dos agentes das instituições sociais (mormente os pais e educadores), assim como seus reflexos na autonomia da clientela dessas mesmas instituições.

Paralelamente aos outros protagonistas da vida social envolvidos com a tarefa educativa, os agentes escolares atuais têm-se confrontado cotidianamente com a necessidade de ressignificação de seus papéis, suas funções, suas práticas.

Nesses novos tempos, é praticamente impossível não se indagar: Na vida diária, o que é necessário conservar e o que é possível transformar? Nas encruzilhadas do cotidiano, quais os novos limites e exigências do trabalho escolar?

É possível afirmar, pois, que, na contemporaneidade brasileira, as relações entre a clientela e os agentes escolares podem ser aglutinadas em torno de um eixo que se estende desde um convívio integrador e um dia-a-dia generoso e inclusivo até o seu oposto, isto é, confrontos abertos e um sem-número de micro-sanções; enfim, um dia-a-dia regido por uma espécie de tensão ininterrupta e excludente.

Seja como for, das múltiplas queixas dos profissionais da educação contemporânea, talvez a mais recorrente seja aquela que desponta sob a alegação de "problemas de relacionamento interpessoal" em sala de aula. Indisciplina, agressividade, revanchismo e apatia são alguns sintomas levantados pelos educadores; todos eles, ao que parece, decorrências da pouca credibilidade institucional auferida pelas agências escolares entre sua clientela e público mais imediato, as famílias.

A situação escolar atual talvez pudesse ser condensada de acordo com os seguintes contornos: de um lado, alunos criados em plena ebulição dos anos 1990; de outro, profissionais formados nos obscuros anos 1970/1980. Entre ambos, a história mutante de um país em democratização. Não se pode negar que há, em curso, um confronto - às vezes abafado, às vezes declarado - nas salas de aula. Um confronto que poderia até ser salutar, mas não tem sido.

Mediante as manifestações tidas como disruptivas por parte da clientela, os profissionais da educação têm optado muitas vezes por estratégias nada acolhedoras. Exemplos? As ameaças, as represálias, as humilhações, os banimentos.

Por absurdo que pareça, vivemos ainda uma era de crimes e castigos escolares. E a velha prática de educar pelo exemplo vexatório vai de vento em popa, avalizada por nove entre dez profissionais da educação.

Uma dissonância estrutural parece, pois, abater-se sobre as práticas escolares contemporâneas, uma vez que a efervescência democratizante atestada entre as outras instituições sociais tem passado, salvo melhor juízo, ao largo de suas relações constitutivas, particularmente da relação professor - aluno, ainda bastante identificada com procedimentos segregatórios (ora crassos ora sutis).

Tudo se passa como se os educadores não mais desfrutassem do antigo respeito à sua figura de autoridade - o que antes estava assegurado pelo simples fato de serem mais velhos ou de se apresentarem como porta-vozes exclusivos do conhecimento acumulado historicamente, ou ainda por exercerem um ofício reconhecido publicamente pela dedicação, experiência e responsabilidade que lhe são requisitos.

Assim, é impossível negar que uma sensação de insatisfação para com a profissão, quando não de desalento, parece tomar de assalto grande parte dos educadores - independentemente do contexto ou do nível escolar, digase de passagem, não se tratando de um desprivilegio do ensino público.

As dificuldades alegadas pelos profissionais, contudo, podem também ser compreendidas como efeitos do impacto que as novas demandas sociais, advindas do processo de democratização do acesso escolar, vêm causando no processamento das salas de aula. Demandas essas materializadas nas condutas dos alunos, em geral qualificadas como "atípicas" ou mesmo "desviantes", quando não "anômalas".

Se partirmos da evidência de que temos hoje uma escola radicalmente distinta, pelo menos no que se refere ao perfil de sua clientela, daquela que ainda é acalentada por muitos educadores como modelo desejável, haveremos também de convir que os confrontos escolares atuais sinalizam a inevitabilidade de transformações institucionais de diferentes naturezas - a principiar pela própria mentalidade pedagógico-escolar.

Essa acomodação das práticas escolares às exigências da contemporaneidade democrática não se restringe apenas à dimensão didático-metodológica (procedimentos técnicos diferenciados), mas implica, sobretudo, o âmbito ético da ação pedagógica, isto é, novos paradigmas no que se refere à concepção de conhecimento escolar, à organização do trabalho em sala de aula e, principalmente, às regras de convivência entre professores, alunos e outros.

Isso significa que as práticas escolares atuais parecem encontrar-se em pleno estado de transição quanto aos seus modelos de funcionamento no cotidiano - o que é vivido sob a forma de ruptura (por poucos), de resistência (por muitos), ou de descaso (por alguns).

Resta então uma dúvida: como, no âmbito escolar, fomentar ações transformadoras a que muitos educadores não foram preparados e com relação às quais poucos se sentem confortáveis?

Ao que parece, investir na possibilidade de uma reflexão crítica, sistemática e orgânica, isto é, voltada às mazelas do próprio cotidiano, tem figurado como a chave para uma vivência da profissão mais condizente com as demandas dos novos tempos. É o que se pretende aqui.

Representações em torno da indisciplina discente

Se tomarmos a indisciplina escolar como a queixa preponderante dos educadores em relação aos impasses vividos no cotidiano das escolas brasi-

leiras (tanto públicas quanto privadas), encontraremos a emergência da figura dos "alunos-problema" como uma das principais justificativas na atribuição das causas de tal queixa.

No varejo pedagógico, o aluno-problema é tomado, em geral, como aquele que padeceria de certos "distúrbios psicopedagógicos"; distúrbios estes que podem ser de natureza cognitiva (os tais "distúrbios de aprendizagem"), ou de natureza comportamental, e nessa última categoria enquadra-se um grande conjunto de ações que associamos usualmente à noção de "indisciplina". Dessa forma, a indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos tornam-se duas faces de uma mesma moeda, representando ao mesmo tempo os dois grandes males da escola contemporânea, bem como os dois principais obstáculos para o trabalho docente.

Um bom exemplo da justificativa do "aluno-problema" é uma espécie de máxima muito recorrente no meio pedagógico, que se traduziria num enunciado mais ou menos parecido com este: "se o aluno aprende/obedece, é porque o professor ensina/manda; se ele não aprende/obedece, é porque não quer ou porque apresenta algum tipo de distúrbio, carência ou falta de pré-requisito".

Mais uma vez, não é algo estranho e contraditório para os profissionais da área educacional explicar o sucesso e a disciplina como resultados da ação pedagógica, e o fracasso e a indisciplina como produtos de outras instâncias que não a escola e a sala de aula? Se entendermos os dilemas escolares como efeito de algum problema individual e anterior do aluno, não estaremos nos isentando, em certa medida, da responsabilidade sobre os efeitos de nossa ação profissional?

Ao eger o aluno-problema como um empecilho ou obstáculo para o trabalho escolar, o meio pedagógico corre abertamente o risco de cometer um sério equívoco ético, que é o seguinte: não se pode atribuir à clientela escolar a responsabilidade pelas dificuldades e contratempos de nosso trabalho, nossos "acidentes de percurso". Seria algo semelhante ao médico supor que o grande obstáculo da medicina atual são as novas doenças, ou o advogado admitir que as pessoas que a ele recorrem apresentam-se como um empecilho para o exercício "puro" de sua profissão.

Contrariamente a isso, os tais "alunos-problema" podem ser tomados como ocasião privilegiada para que a ação docente se afirme, e que se possa alcançar a almejada excelência profissional. O que se busca, no caso do exercício profissional de qualidade, é uma situação-problema, para que se possa, na medida do possível, equacioná-la, suplantá-la - o que é facultado a partir das demandas "difíceis" da clientela.

Pois bem, o que fazer então? Um primeiro passo para reverter essa ordem de coisas talvez seja repensar nossos posicionamentos, rever algumas supostas verdades que, em vez de nos auxiliar, acabam sendo armadilhas que apenas justificam o presente estado de coisas, mas não conseguem alterar os rumos e os efeitos de nosso trabalho cotidiano.

No que se refere ao caso específico da indisciplina, na própria maneira de entender o fenômeno disciplinar atual, podemos observar que as hipóteses explicativas empregadas (mormente quatro, descritas a seguir) acabam reiterando alguns preconceitos, muitos falsos conceitos e outras tantas justificativas para o presente estado de coisas. Encontram-se razões à profusão, mas alternativas concretas de administração são raras. Nossa tarefa, então, a partir de agora passa a ser a de examinar concretamente os argumentos que sustentam tais hipóteses.

Num esforço de análise das representações acerca das causas atribuídas à indisciplina escolar, podemos encontrar um conjunto de "hipóteses diagnósticas" que se tem da indisciplina, por exemplo: "distúrbios" afetivos, morais e/ou cognitivos, a "destruturação" das famílias, a "permissividade" dos meios de comunicação, o "desinteresse" pelos conteúdos escolares, o *background* socioeconômico como "dificultador" do trabalho pedagógico etc.

Tais hipóteses sinalizam, em maior ou menor grau, uma excessiva psicologização e/ou sociologização das noções e valores acerca da clientela escolar contemporânea e seus hábitos - processos estes pseudo-explicativos, que se amparam em "máximas" que, a despeito de sua naturalização no cotidiano, mostram-se equivocadas tanto do ponto de vista teórico quanto mais do ponto de vista ético-político. São exemplos dessas máximas: a) "ensino organizado e de boa qualidade é para poucos, assim como o de antigamente"; b) "a carência (ou a abundância) socioeconômica, logo cultural, é um impeditivo para a ação pedagógica"; e c) "há necessariamente pré-requisitos morais e/ou cognitivos para o bom aproveitamento escolar".

Além disso, trata-se de "hipóteses" que não se sustentam por completo, pelo menos, por três razões:

- a primeira refere-se ao fato de que elas estão apoiadas em algumas evidências equivocadas e em alguns pseudoconceitos, ou melhor, uma apropriação duvidosa de determinado universo conceitual;
- a segunda aponta que, de qualquer modo, elas acabam isolando a indisciplina como um problema individual e prévio do aluno, quando, ao contrário, o ato indisciplinado revela-se como um "sintoma" das relações institucionais-escolares nos dias atuais;

- a terceira deve-se ao fato de que tais "hipóteses" esquivam-se de levar em consideração a dinâmica da sala de aula, a relação professor-aluno e as questões estritamente pedagógicas. Elas esboçam razões exógenas para o fenômeno disciplinar, mas não apontam caminhos concretos para sua superação, administração ou aproveitamento.

Em suma, o que se objetiva, aqui, é um novo olhar sobre o ato indisciplinado, cujas interpretações mostram-se, na maioria das vezes, de maneira cronificada, estereotipada.

A desconstrução conceitual das hipóteses explicativas

A seguir, são apresentadas as quatro hipóteses nucleares que se constata no cotidiano como tentativas de explicação da questão disciplinar. Logo na seqüência, são elencados alguns argumentos críticos que se contrapõem à lógica ali empregada.

1) *A hipótese histórica*: o ensino de "antigamente" como excelência - o aluno "desrespeitador"

- o caráter elitista, segregador, conservador e militarizado das relações escolares anteriores aos anos 1970;
- a massificação do ensino posterior aos anos 1970 e a conquista dos oito anos de escolaridade básica;
- as transformações no perfil da clientela e das relações interpessoais ainda pautadas pelo passado escolar (o ideário da escola elitizada do passado personificado na cultura da exclusão).

2) *A hipótese psicológica*: a lacuna moral como resultado da permissividade/abandono dos pais - o aluno "sem limites"

- a pseudoquestão do desconhecimento das regras, por parte das crianças e jovens, e as discutíveis noções de "déficit psicológico";
- a distinção entre os âmbitos e objetos institucionais das instituições família e escola (a tortuosa opção pela moralização dos alunos);
- alunos apáticos *versus* os hiperativos; os limítrofes *versus* os superdotados; os imaturos *versus* os precoces: qual o suposto perfil ideal do aluno?

3) *A hipótese comunicacional*: a suposta falta de interesse do aluno pelos conteúdos escolares derivada do apelo da mídia - o aluno "apático"

- a distinção entre os limites da ação escolar e dos meios de comunicação (o passado e o presente em jogo);
- informação *versus* conhecimento: qual o papel exclusivo da educação escolar hoje? (conhecimento e valores em questão);
- o duplo papel do trabalho escolar: por meio da reposição do legado cultural, a recriação dos diferentes *modi operandi* do pensamento humano (as ciências, artes e humanidades).

4) *A hipótese social*: as condições socioeconômicas como determinantes do sucesso escolar - o aluno "carente" e o "arrogante"

- a pseudoquestão do *background* cultural como determinante das chances de sucesso escolar;
- a oposição pobreza *versus* riqueza como iguais dificultadores do trabalho escolar;
- na pobreza, a falta de pré-requisitos; na riqueza, a arrogância e o hiperávit de informação.

As quatro hipóteses explicativas aludidas cometem um engano, já de largada, que é o de tomar a disciplina como um pré-requisito para a ação pedagógica, quando, a nosso ver, ela é um dos produtos ou efeitos do trabalho cotidiano de sala de aula.

E sempre bom lembrar também que um mesmo aluno indisciplinado em relação a um professor nem sempre é indisciplinado em relação a outros. Suas atitudes, portanto, parecem ser algo que desponta ou se acentua dependendo das circunstâncias. Por isso, talvez devêssemos nos indagar mais sobre essas circunstâncias, e, por extensão, despersonalizar nosso enfrentamento dos dilemas disciplinares.

Quase sempre se imagina que é necessário os alunos apresentarem previamente um conjunto de ações disciplinadas (como: ser "obediente", "respeitador", permanecer "em silêncio" etc.) para, então, o professor poder iniciar seu trabalho. E esse é um equívoco sério, porque, em nome dele, perde-se um tempo precioso tentando-se disciplinar os hábitos discentes.

Qual seria uma possível saída, então? Qual outra visão alternativa que não se paute por nenhuma das três comentadas até agora; ou, mais ainda, que evite a tentação de incorrer em um *pot-pourri* de todas elas?

A nosso ver, trata-se de uma outra hipótese interpretativa, agora de cunho explicitamente escolar, para que possamos olhar com outros olhos a indisciplina "nossa de cada dia".

Tomando-a como uma temática de ordem pedagógica, talvez possamos compreendê-la inicialmente como um sinal, um indício de que a intervenção docente não está se processando a contento, que seus resultados não se aproximam do esperado.

Desse ponto de vista, a indisciplina passa, então, a ser algo salutar e legítimo para o professor. Trata-se de um evento que estaria sinalizando, a quem interessar, que algo, do ponto de vista pedagógico e, mais especificamente, das relações estabelecidas em sala de aula, não está se desdobrando de acordo com as expectativas dos envolvidos. O que fazer, então? Como interpretar claramente o que a indisciplina está indicando de forma indireta?

O fenômeno da indisciplina escolar, lido de uma perspectiva essencialmente pedagógica, pode ser compreendido como um indício de que a intervenção pedagógica não está se processando a contento, cujo efeito mais evidente é o de que as regras de convívio e funcionamento do campo não estão sendo respeitadas, legitimadas pelos alunos.

Desse ponto de vista, a indisciplina passa, então, a representar um desafio legítimo para o professor; ou seja, trata-se de um evento escolar que estaria sinalizando que algo, do ponto de vista pedagógico, e mais especificamente da sala de aula, não está se desdobrando de acordo com as expectativas dos envolvidos.

Nesse sentido, se compreendermos as interpelações disciplinares como algo relativo ao âmbito ético da prática pedagógica, podemos tomá-las não como impeditivo, desvio, disfunção ou desordem (psico)pedagógica do aluno, mas como ocasião privilegiada ou ingrediente mesmo para o trabalho de (re)construção do conhecimento. Disso decorre que o enfrentamento da questão disciplinar não é de ordem técnico-metodológica, mas essencialmente ética.

Para tanto, faz-se necessário esboçar alguns preceitos ético-pedagógicos mínimos que, a nosso ver, incitam a possibilidade de uma ambiência escolar mais democrática e mais democratizante. Ei-los.

- a compreensão do aluno-problema como porta-voz de relações conflituosas e/ou ambíguas estabelecidas em sala de aula;
- a desidealização do perfil discente e o investimento nos recursos humanos concretos (o foco na grupalidade e não nas condutas individuais dos alunos);
- a permeabilidade à perscrutação e à invenção de novas estratégias de trabalho (a sala de aula como laboratório pedagógico);

- a organização dos fazeres em torno da proposta de "contrato pedagógico": as regras de ação e convívio conhecidas e partilhadas (regras atreladas exclusivamente ao campo lógico-conceitual em questão);
- a fidelidade ao contrato pedagógico, e deste ao projeto político-pedagógico escolar;
- a preservação da questão da autoridade e a necessária assimetria dos lugares e papéis;
- modos inclusivos de relação em sala de aula (a abolição das "retiradas" e/ou "encaminhamentos");
- o diálogo no enfrentamento dos embates entre as diferenças sociais/humanas em sala de aula;
- a observância das exigências atuais do trabalho docente: competência teórica e técnica, mas sempre acompanhada de um claro posicionamento ético-democrático.
- um trinômio, enfim, presidindo a ação diária: competência, ética e prazer.

Materializados esses preceitos no dia-a-dia, acreditamos que os dilemas disciplinares deixarão de ser prioritários, uma vez que tais preceitos tomam a intervenção docente e a relação professor-aluno, e não as condutas da clientela, como nortes da ação escolar. Também, em nosso ponto de vista, trata-se do único antídoto contra o fracasso escolar ou os tais "distúrbios de aprendizagem", e até mesmo contra a terrível falta de credibilidade profissional/social que nos assola tão severamente nesses últimos tempos.

Resta apenas experimentá-los.

25

Diversidade cultural e educação

Dagoberto José Fonseca

"A escola, como os olhos, espelha uma das almas da sociedade, talvez o que há de mais perverso em nós racionais e educados."

(D/F)

"O processo de se educar, de aprender e apreender, é uma das maravilhas da humanidade, por vezes neste processo ininterrupto deixamos de ser humanos para nos metamorfosear em anfíbios e répteis."

(DJF)

Atualmente, fazer reflexões acerca da diversidade cultural, da multiculturalidade, em um contexto que envolve questões de ordem étnico-racial tem sido algo muito rico, fecundo, mas não menos paradoxal, numa sociedade como a nossa de maioria afro-brasileira, em que isso já deveria ser algo tranquilo, superado, mas não o é pela própria realidade histórica, cultural e religiosa que passamos nesses últimos 500 anos.

Dessa forma, considero que a melhor maneira de iniciarmos essa reflexão é pelo debate que cerca a diversidade cultural entre nós, bem como o racismo presente na educação brasileira que atinge a maioria de sua população.

A noção de diversidade tem acompanhado a humanidade desde o seu nascedouro, na África. Já naquele momento percebia-se que a fauna e a flora, bem como os hominídeos de então eram distintos entre si. Essa noção que já é portanto antiga, entre nós, tem fascinado e incomodado muitos indivíduos, segmentos e grupos sociais.

O diverso, o outro, foi aos poucos visto pelos seus atributos físicos, pela sua fenotipia, pela sua língua, pelas suas expressões culturais, por ocupar um determinado território, enfim por representar algo desconhecido ou o inverso daquilo propalado como padrão ou certo pelos indivíduos, grupos e segmentos detentores do poder político, econômico, cultural, sexual e religioso.

O diverso foi se constituindo no Ocidente em um ser de uma outra natureza, portanto menos humano, não pertencente integralmente à espécie do *Homo sapiens*. Desse modo, foi se consolidando a idéia de que o diverso guardava consigo a sua particularidade, a sua diferença, portanto uma natureza também diferente da minha, nisso possibilitando vê-lo e tratá-lo também como um desigual.

No que diz respeito a nós, afro-latino-americanos, brasileiros, inseridos na longa expansão do mundo ocidental, hegemonicamente "branco, macho, cristão e letrado", o que temos a dizer no tocante à educação? Somos os outros? E como outros, somos merecedores da sua civilização?

Sabemos que a diversidade na história cultural do Ocidente vem ao longo dos séculos sendo desrespeitada, isto não por desvio cultural ou cognitivo, mas pela conceituação advinda sobretudo da necessidade e do desejo de se construir uma identidade padrão, tanto individual como coletiva, que daria coesão e força para o grupo.

O sistema educacional tem essa função e finalidade, na medida em que sempre visou, desde a Grécia, instrumentalizar, moldar e domesticar indivíduos mesmo que dentro de padrões tidos como críticos, posto que objetivava a construção de cidadãos para as cidades-estado. Desse modo, a formação da crítica não está destituída de interesses estatais, portanto políticos, econômicos, culturais, religiosos e militares, posto que a educação de um povo é um fator não só de elevação da cidadania ou da qualidade de vida, mas fundamentalmente de soberania diante de outros interesses e de diversos protagonistas.

O sistema educacional grego não aceitava alguém de outro grupo étnico e social que não aqueles filhos das cidades-estado, além do que esses estrangeiros eram situados na condição de escravos. Nesse sentido, a educação ocidental, desde a grega, paradigma de educação para nós, não prioriza o diverso, mas o mesmo.

Nas sociedades contemporâneas ocidentais constituídas por povos de diferentes culturas, "raças" e etnias a diversidade cultural é um ponto agudo e crítico, posto que o multiculturalismo e a pluriétnicidade ainda não foram adequadamente priorizados no interior do sistema educacional, pois a cultura hegemônica por muito tempo tem emprestado ou imposto o seu acervo para a formação de indivíduos, inclusive os oriundos de outras culturas, muito embora o discurso seja o do tratamento não discriminatório desses diferentes.

A sociedade brasileira é um exemplo típico de nação multicultural e pluriétnica formada por diversos grupos africanos, europeus, indígenas e, desde o início do século XX, também de asiáticos, mas que tem o seu sistema educacional veiculando, educando, salvo algumas exceções, somente a cultura formativa advinda dessa nossa herança européia, ainda à moda francesa.

As ideologias da liberdade, da fraternidade e da igualdade advindas da Revolução Francesa estão presentes na sociedade brasileira em diversos segmentos e instituições, estabelecendo a diferença, mas nem sempre a respeitando na sua "inteireza". Hoje, mais do que antes talvez, temos ciência de que a liberdade, a fraternidade e a igualdade são para alguns, não para a maioria da população. Como já foi dito por George Orwell "alguns são mais iguais do que os outros"; isto quer dizer, alguns têm mais direitos do que outros, mas também quer dizer que "eu só posso ser fraterno, me sentir livre com os meus iguais, não com um diverso de mim".

É desse modo que encontramos nos segmentos e instituições da sociedade brasileira um ambiente propício para essas ideologias que com jeitinho marginalizam o outro, dando-lhes geralmente a impessoalidade da lei ou a distância da indiferença.

Aqui ainda vigora a ideologia das democracias étnico-racial, social e sexual que considera todos os indivíduos independentemente do segmento, grupo ou classe sociais como portadores de oportunidades, direitos e deveres iguais. Tornando-se um impedimento enorme para que o sistema educacional e a maioria dos profissionais inseridos nesse sistema se conscientizem, posto que já estão cientificados de que a realidade não é essa para a maioria dos afro-brasileiros.

Rachel de Oliveira, em trabalho de 1988, já frisava que "o número crescente de evasão e repetência demonstra que a escola não tem sido competente na distribuição do saber", diríamos também referente a distribuição do poder. Para ela,

o evadido da escola não é simplesmente um fracassado e preguiçoso, que cumpre as expectativas de fracasso da classe dominante com relação a ele ... A gran-

de porcentagem dos alunos expulsos da escola faz parte de uma população que historicamente resistiu à opressão e que não aceita a escola com seus significados, não se vê representada nela. E a população negra e mestiça, consciente ou inconscientemente, reprova a escola e não mais acredita na sua eficácia para a ascensão social, (ibidem, p.36)

Em outro trabalho, Luiz Alberto O. Gonçalves (1987, p.28) diz: "na realidade, os agentes pedagógicos não admitem o direito às diferenças e, de uma certa forma, acabam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele se desviam".

Rachel de Oliveira (1988) também considera que

as expectativas de fracasso da criança negra permeia o discurso da escola. Alguns educadores acreditam na democracia racial e que as oportunidades sociais são iguais. Há o discurso dos que confirmam o preconceito racial, mas colocam a escola como um espaço democrático, onde existe um tratamento igualitário, portanto neutro às questões sociais. Os que respondem mais diretamente ao comportamento das crianças negras colocam-nas como uma raça intelectualmente frágil. (p.37)

Vários são os trabalhos que constata a discriminação étnico-racial, por exemplo, na escola pública, sobretudo no que diz respeito ao patrimônio cultural da população afro-brasileira. Luiz Alberto O. Gonçalves (1987) também o faz e verifica que

à medida que os agentes pedagógicos não reconhecem o direito à diferença, acabam mutilando a particularidade cultural de um importante segmento da população brasileira. Por outro lado, quando se legitima a particularidade cultural pelo saber científico, tenta-se, indevidamente, substituir a fala do discriminado pelo discurso da competência que cria os incompetentes sociais, (p.29)

A escola, no entanto, continua sendo uma possibilidade real de a população afro-brasileira visar à integração e à ascensão na sociedade abrangente. No entanto, vale destacar que a maioria dessa população, por exemplo, esteve alijada dessas possibilidades em todo o período escravista, no Decreto n. 1.331/A de 1854, e no Aviso Imperial 144 de 1864, ela tinha o acesso negado, juntamente com os portadores de doenças contagiosas e os não vacinados.

Em trabalho anterior, eu constatava que

essa atitude tinha a intenção de bloquear o acesso e integração dos negros a sociedade pela via educacional, ou seja, com uma orientação elementar para

enfrentar os novos desafios da competitividade do mercado de trabalho assalariado e livre, impondo, assim, sua dependência em relação aos brancos e aos letrados da sociedade. (Fonseca, 1994a, p.186)

Ainda considerando este trabalho, verificava que o censo de 1872 demonstrava que em um universo de 1.509.403 escravos, somente 1.403 sabiam ler e escrever, ou seja, menos de um para cada mil. Rachel de Oliveira (1988) também em seu estudo constatava que,

no Brasil, a Lei 5.692/71 previa um currículo de núcleo comum, onde todas as crianças; tanto da população de baixa renda, como os filhos dos intelectuais, dos artistas, dos coronéis, dos empresários, dos marajás, enfim todos quantos necessitavam ou desejavam educar-se deviam receber a mesma cota de educação ... Um único modelo de currículo, um mesmo livro didático distribuído pelo país e uma mesma escola com ensinamento para todos nem sempre garantem a igualdade, pois se todos recebem a mesma educação, não a recebem para o mesmo fim. (p.35)

Embora este estudo de Rachel de Oliveira tenha mais de dez anos, não podemos deixar de considerar que algumas questões continuam presentes, como a diferença de caminhos e finalidades da educação brasileira, quando se observam as disparidades sociais entre um segmento e outro da população. Demonstrando que o sistema educacional e mesmo os seus operadores não são neutros.

Assim, "o binômio ensino-aprendizagem que portam todas as instituições educacionais não é um problema técnico-burocrático ou pedagógico, mas político e ideológico" (Fonseca, 1994a, p.187), posto que o sistema educacional como outros mecanismos institucionais (estatais, públicos e/ou privados) ainda operam a doutrina do branqueamento quando buscam inculcar na população valores, idéias, regras apenas da matriz cultural, genericamente chamada de "branca", posto que tem origem no universo europeu ou estadunidense. Nesse sentido, o sistema educacional como parte e fruto das relações sociais precisa ser repensado enquanto difusor de apenas uma visão de mundo e com seus valores civilizatórios em uma sociedade multicultural, pluriétnica e repleta de diversas denominações religiosas.

A instituição educacional, o grupo escola, nesse cenário, parecem se tornar impermeáveis ao discurso democrático da multiétnicidade brasileira, na medida em que eles conseguem passar a versão de que são eles os protagonistas e promotores oficiais da democracia étnico-racial, sexual e social. Nesse sentido, a

educação escolar opera com duas idéias básicas: a democracia étnico-racial, sexual e social e o branqueamento. A democracia pelo fato de que todas as crianças e jovens; brancos e negros; homens e mulheres têm "acesso e garantia" ao ensino. O branqueamento pelo processo gradual e progressivo de "injeção" de conhecimentos genéricos que, na maioria das vezes, veiculam estereótipos sociais, étnico-raciais, estéticos etc, propondo a própria "modelagem" do negro e outros não-brancos pela via educacional. (Fonseca, 1994a, p.190)

A escola aparenta ser o espaço da construção de uma consciência livre, plural e cidadã, no entanto não o é, mas pode vir a ser.

É com base nesse quadro que percebemos que a maioria dos profissionais e operadores da educação estão despreparados para lidar com as manifestações racistas e preconceituosas no cotidiano escolar, ainda que, por vezes, chamem ao debate em momentos comemorativos alguns militantes do movimento negro ou de outros grupos organizados que lutam em favor de segmentos marginalizados da sociedade.

Outro fator importante que temos que abordar neste momento em que discutimos a diversidade cultural e a educação é a presença do livro didático,¹ entre nós, e o silêncio ideológico ou o estereótipo que ele difunde acerca de outras populações e grupos sociais no Brasil, não contemplando, assim, a diversidade cultural e étnica aqui existente. Um exemplo disso é o do contingente afro-brasileiro, inclusive o mais estudado nessa temática.

É nesse cenário que analisaremos a ideologia nos livros didáticos com relação à população afro-brasileira. Desde já não tenhamos dúvidas de que o livro didático e paradidático produzido pela instituição educacional e repassada ao grupo escola é repleto de ideologia, ou seja, de idéias estruturadas. A questão aqui é discutir que ideologia é essa presente nessas páginas "educativas", cercadas de "verdades científicas". Vale lembrar que a instituição educacional é uma micro-representação da sociedade e dos seus conflitos.

Cabe mencionar, ainda, que na complexa sociedade brasileira, a mídia, muito embora seja a promotora da difusão das ideologias e de sua desideologização, é um mecanismo eficaz de expansão de idéias. No entanto, encontramos os profissionais da educação voltados para o livro didático, uma vez que os meios de comunicação de massa ainda não conseguiram substituí-lo,

1 A parte referente ao livro didático presente aqui é um fragmento do artigo de Fonseca & Fonseca (1998)

razão pela qual ainda o temos como o principal instrumento de trabalho dos profissionais da educação. Muitos o consideram indispensável:

Instrumento suposto de real eficiência no processo ensino-aprendizagem, o livro proporciona a transmissão de conhecimento e informações de acordo com os anseios da sociedade ... Entretanto, como veículo de comunicação, não está isento de distorções em suas informações: os textos, muitas vezes, são desvinculados da realidade, não possibilitando ao aluno uma reflexão crítica do que lê. Na realidade, o livro e, em particular, o didático, deveria ser o veículo de treinamento de reflexão e não um mecanismo a mais de veiculação ideológica da indústria cultural. (Lopes, 1987, p.101)

Os primeiros trabalhos sistemáticos com relação à representação dos afro-brasileiros em livros didáticos e paradidáticos que temos notícia remontam a 1950. Um deles foi escrito por Dante Moreira Leite, intitulado "Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos brasileiros". Após este artigo, em 1957, G. de Hollanda e W. Bazzanella escrevem, respectivamente, "A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de história destinados ao curso secundário brasileiro" e "Valores e estereótipos em livros de leitura", ambos com nítida "preocupação em tentar captar o preconceito explicitamente expresso nesses materiais. Como o próprio Bazzanella reconhece, a ocorrência de preconceitos explícitos é muito pequena. Isso demonstra que a preocupação com a representação afro nos livros didáticos não é tão nova assim, e, ainda, estamos a discuti-la.

Os anos 1980 também trazem trabalhos acadêmicos a esse respeito. E com eles a percepção de que com a alteração da metodologia, novos contornos do preconceito em relação aos afros são tornados nítidos nas páginas dos livros "educativos". Os trabalhos de Fúlvia Rosemberg, de 1980, e os de Regina Pahim Pinto e M. Tavares, de 1981, apontam uma "investigação mais geral, ou seja, a caracterização do emissor e do receptor da produção cultural para crianças. Rosemberg define esta relação como sendo entre desiguais e iguais" (Negrão, 1987, p.86).

A desigualdade presente na afirmação de Fúlvia Rosemberg diz respeito ao fato de que é um adulto que emite seus valores para um receptor infantil. A igualdade está relacionada por ser invariavelmente um autor branco, adulto, que emite sua carga de preconceitos a um mundo infantil projetado por ele como sendo constituído apenas de crianças brancas. Nessa medida, a criança negra será excluída do diálogo, instituído pelo livro didático ou paradidático que revela esse conteúdo. Assim,

somente quando esta literatura incorporar a visão de mundo e a perspectiva do ser negro é que ela poderá dar, à criança negra, a possibilidade de tornar-se um interlocutor neste processo de comunicação. Porém, não se está querendo aqui propagar a existência de duas (ou mais) literaturas destinadas a públicos diferentes. A incorporação de outras perspectivas tem como objetivo alargar o público e não segmentá-lo. (Negrão, 1987, p.87)

Ou melhor, tem a intenção de fato de democratizar as representações étnicas e de gênero nestes livros didáticos.

Regina Pahim Pinto (1987, p.88) considera que esses trabalhos acadêmicos estão vinculados com um problema substantivo: "como a instituição escolar, inserida numa sociedade dividida e desigual ... vem lidando com as diferenças sociais, entre as quais, as diferenças étnicas". Nesse sentido, ela analisa a representação de algumas categorias sociais em livros didáticos de leitura. Ao analisar tanto as ilustrações como o corpo do texto desses livros, ela constata que a presença afro é de pouca evidência, mas quando apresentada, o é de maneira estereotipada, grotesca e subalterna, sendo recorrente a figura do escravo e dos afros em geral destituídos de núcleo familiar, vinculando-os, homens e mulheres, ao passado colonial.

Pahim Pinto (1987, p.89) acrescenta que é

importante ressaltar que, praticamente, não encontramos nos livros analisados uma defesa explícita do preconceito. Pelo contrário, no nível mais explícito, que se configura pela declaração de intenções, detectadas nos princípios emitidos e na estrutura demonstrativa das histórias, percebe-se a intenção de fazer do livro um veículo de abertura, de formação de consciência democrática ... Entretanto, percebe-se um descompasso entre aquilo que se proclama como objetivo e aquilo que se concretiza de fato, através da criação dos personagens.

Assim, no que tange à população afro-brasileira, esses livros que servem como um recurso pedagógico traduzem em suas páginas, de um lado, a ausência dessa população de maneira a fazer um silêncio sobre sua existência no cenário da nação e, portanto, do quadro educacional e escolar; de outro lado, ratificam a sua presença mas de maneira estereotipada, impondo, desvelando e, portanto, difundindo preconceitos com relação a essa população.

Ora, se pensarmos que os livros didáticos e paradidáticos, mas sobretudo os primeiros, são veículos de ideologia, "meros condutores" como diz Joel Rufino, então temos que concordar que esses "condutores" apenas traduzem a "concepção que nós fazemos de povo brasileiro". Um povo que conta com a presença e a contribuição afro e indígena situada no nosso pas-

sado, bem como na periferia do nosso edifício cultural. Nesse sentido, o livro didático pode ser poupado das críticas se é "essa concepção que todos nós fazemos da formação do povo brasileiro. Assim, é possível defender o livro didático, ele é o que o Brasil pensa que o Brasil é. Na verdade o mal está nisso que nós pensamos que é o Brasil" (Santos, 1987, p.100). Se não fosse dessa maneira, poderíamos, como fez Raul Pompéia em *O Ateneu*, queimar todos os livros didáticos.

As professoras e os professores, quando aparecem nos livros didáticos, são "claros". Mas fundamentalmente, não podemos nos esquivar de mencionar que os profissionais da educação, muito embora deveriam ser preparados para a realidade multiétnica de nossa população, ainda continuam, por diversas razões - incluí-se aí o seu real despreparo e deficiência pedagógica; falta de incentivo e condições de se atualizar -, fontes de difusão dessas ideologias, a do silêncio e a do estereótipo, em relação aos afro-brasileiros. Eles expressam essa ideologia corroborando com os livros didáticos nas brincadeiras, nas cantigas, nas piadas e nas possíveis broncas que emitem na sala de aula, bem como nas conversas que se realizam nas "reservadas salas dos professores" quanto aos alunos e alunas de ascendência afro. Essa realidade pode ser apreendida, na medida em que esses profissionais da educação são indivíduos que não estão imunes aos preconceitos existentes na sociedade.

Há vários estudiosos que abordam a questão da linguagem e da representação dos afros nos livros didáticos e paradidáticos; entre eles, cito Percy da Silva (1988), que aponta:

o caráter assumido pela nossa produção didática acaba por interferir negativamente na construção da auto-imagem da criança negra. O conteúdo dos textos didáticos são em grande parte responsáveis pelo complexo de inferioridade que com alguma frequência é identificado na personalidade da criança negra e acaba por reforçar os estereótipos atribuídos ao negro. (p.26)

Para Severino Lepê Correia (1994)

essa política favorece a que os negros não só sejam encarregados de abandonar suas origens, numa tentativa de induzi-los a assimilar padrões e valores brancos. Desta tentativa de despersonalizar pela ausência de referencial de identificação vem a auto-rejeição, que exerce papel negativo sobre essas crianças, gerando, assim, problemas diversos, inclusive problemas escolares ... Resta-nos saber: nessa agonia de identidade, perseguida por uma auto-imagem cruel, pode

uma criança negra ter uma vida escolar sem problemas e com bom desempenho na aprendizagem? (p.77)

Mas não se pode negar que "o livro didático é o principal instrumento de aprendizagem do aluno brasileiro", como afirma Vera Triunfo (1987, p.94); portanto, não podemos apenas queimá-lo, mas revê-lo e avaliá-lo antes que se façam as fogueiras ou que sejam depositados em qualquer lugar, como tem sido feito atualmente pelo governo federal.

Hoje são muitos aqueles que discutem o "material didático" e todos concordam num ponto. Segundo Percy da Silva (1988)

tal material colabora para a construção de um ideal de mundo que vem de encontro aos desejos da Escola. Ou seja, o material didático pretende criar uma realidade de bela, virtuosa e justa, exatamente aquilo que a escola imagina ser. Portanto, o material didático pretende mascarar uma realidade social que é muito mais cruel, e acredita que a simples atitude de escamotear serve como mecanismo de isenção. Explica-se, assim, porque quando acontecem situações reais de discriminação, de preconceito racial ou, mesmo, de racismo o profissional da educação não sabe tratar, se sente desarmado ... Se nos dias atuais a escola pública pretende definir-se como democrática e atender aos interesses e anseios da população que forma sua clientela, é necessário que tome um novo rumo. (p.25)

Assim, deve a escola e os profissionais da educação tomarem posição.

Vale destacar, no entanto, que o trabalho ideológico dos profissionais da educação que nasce por detrás dos livros didáticos por vezes cai no vazio pelo desconhecimento que se tem sobre esta outra literatura. Neste momento, a opção concreta que se tem é a desmontagem do discurso presente nos livros didáticos que não inserem, que fazem silêncio ou estereotipam os afros, os homossexuais, as mulheres, os judeus, os nordestinos etc. em suas páginas. Assim, o movimento é de inserção, de divulgação e de reinterpretação desses seres, sem escorregar para um idealismo piedoso, nem para um militantismo perigoso, pois esses caminhos inequivocamente rumam para outros estereótipos, desconectando novamente a realidade.

Corroboro pois com as idéias de Severino Lepê Correia (1994) quando diz,

tornam-se imperiosos a construção e o compromisso de uma educação que permita à criança, ao negro em si, encontrar sua identidade, aquela que lhe dê feições próprias, aquela fundamentada nos seus interesses e que ela possa através do

instrumento educativo promover sua transformação histórica, social, psíquica e não tenha que tomar "o branco como único modelo de identificação"; como única possibilidade de tornar-se "gente". (p.77)

Enfim, vale salientar que o livro didático, além de mera passagem de conteúdo, de facilitar "a vida do professor e da professora", tem a perspectiva de difundir uma ideologia; portanto, de estabelecer uma relação política com aqueles que são representados naquelas páginas, bem como com aqueles que o manipulam. Assim, o fato de trabalhar com ele e a maneira como fazê-lo é em si uma opção política feita individual ou coletivamente pelo profissional da educação, seja ele pertencente a qualquer etnia, grupo ou classe social.

No bojo de toda essa questão que hoje discutimos sobre a relação diversidade cultural e educação não podemos desconsiderar a linguagem oral,² como veículo de expressão e de ensino utilizado pelos profissionais da educação ao longo de séculos, em diferentes sociedades.

Assim, considero que

a linguagem está intimamente ligada à tradição e à memória dos indivíduos, ao mundo das idéias e ao conjunto de valores socioculturais de cada sociedade em um determinado período de tempo e em um espaço geográfico específico. Ela expressa a ideologia e a hegemonia dos segmentos sociais, os conflitos étnico-raciais e de gênero, estabelecendo-se como uma fonte fundadora de práticas cotidianas diversas e adversas ... Por meio dela os mais variados grupos sociais e comunitários estabelecem sua comunicação e fazem a interpretação dos diferentes momentos da sociedade ao longo da história. (Fonseca, 1994b, p.81)

Uma das formas de linguagem que se apresentam hegemonicamente entre nós é a palavra, tanto escrita como falada. Damos um peso maior, atualmente, à palavra escrita do que à falada, isto não deixa de ser um movimento de legitimação dos registros manuscritos que se transformaram em papéis carregados de "verdade". Essa forma de linguagem resguarda e fortalece os segmentos sociais letrados e dominantes, na medida em que os torna seres difusores da "verdade histórica e científica". A palavra escrita é tornada domínio de grupos, portanto veículo de poder.

2 Essa parte referente à linguagem também é um fragmento do artigo de Fonseca & Fonseca (1998).

Jean Starobinski (1991) considera que a palavra e a linguagem de modo geral no Ocidente têm sido utilizadas como mecanismo ideológico e de conquista do poder. Ele cita que

Rousseau assinala com nitidez o ponto de partida e o ponto culminante da história da linguagem. De um lado, a origem silenciosa; de outro, a função política: persuadir homens reunidos, solicitar seu comum consentimento, influir sobre a sociedade ... Rousseau nos incita a considerar a perversão possível da palavra, que a impedirá de atingir seu apogeu eloqüente, ou que, depois de um período de plenitude, a arrastará para o caminho da decadência. A linguagem degenera, corrompe-se, torna-se discurso abusivo, arma envenenada: o homem, simultaneamente, desencaminha-se, comporta-se como enganador e mau. Da mesma maneira que o nascimento da sociedade corresponde à emergência da linguagem, o declínio social corresponde a uma depravação lingüística ... A palavra ardilosa exerce violência dissimulada. Vemos aqui a palavra empregada em sua função social, mas para instituir a má socialização, a sociedade da desigualdade ... A palavra mentirosa torna-se um mal inelutável, perverte a sociedade e faz da linguagem cultivada o agente infectante de um logro universal... Brilhante como o ouro, a palavra, convertida em moeda de troca, torna o homem estranho a si próprio, (p.316-7)

Pierre Clastres (1988) ressalta que,

falar é antes de tudo deter o poder de falar. Ou, ainda, o exercício do poder assegura o domínio da palavra ... Palavra e poder mantêm relacionamentos tais que o desejo de um se realiza na conquista do outro. Príncipe, déspota ou chefe de Estado, o homem de poder é sempre não somente o homem que fala, mas a única fonte de palavra legítima: palavra empobrecida, palavra certamente pobre, mas rica em eficiência, pois ela se chama ordem e não deseja senão a obediência do executante ... Toda tomada de poder é também uma aquisição de palavra. (p. 106)

Assim, podemos constatar que a expropriação do homem tem base na retirada da palavra, tornando-o mudo; propiciando assim o poder de mandar, de subjugar. "O próprio do escravo é o silêncio: cala sua voz e acolhe a alheia ... Reduzir alguém ao silêncio é matá-lo" (Holanda, 1992, p.43). Pierre Bourdieu (1983) também entende que, "a língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos" (p. 160-1).

Vale salientar que, nas sociedades tradicionais da África subsaariana o preceito antigo diz, segundo Tierno Bokar Salif, que

a escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. (in Hampate Bâ, 1982, p.181)

Com base nisso, consideramos que, se, de um lado, o nosso sistema educacional faz que o aluno amplie o seu vocabulário oral, porém não com o fim de que o utilize nas expressões verbais, mas na escrita, na medida em que a nossa educação valoriza a palavra escrita e não a oral dos segmentos não detentores da escrita culta, reconhecida pela civilização ocidental a partir das obras de Homero (Ilíada e Odisséia), de outro, percebemos que a não valorização integral da linguagem oral, em uma sociedade multiétnica e plurirracial como a nossa, é um instrumento de exclusão social e de marginalização cultural, quando sobretudo só concebemos um único modo de ser educado e civilizado.

Nesse sentido, indiretamente desprestigiamos as experiências de vida individuais e coletivas dos nossos "velhos", ou seja, dos nossos portadores de memória, da tradição e da história, para valorizarmos um conceito ou uma noção não vivida pela maioria da população estrangeira da nossa cultura popular e da nossa história de povo. Assim, cabem duas indagações: será que a nossa educação não é há muito tempo virtual? será que não afastamos as crianças e seus pais "iletrados" quando apenas damos uma possibilidade de eles se integrarem à nossa sociedade - a dos letrados e cultos?

Não podemos perder de vista que a maioria dos alunos e dos pais presentes em nossas atividades educativas, sobretudo da periferia das grandes cidades do país, é descendente direta dessa cultura africana e filha do Norte-Nordeste brasileiro, que tem no repente, no cordel, na música, ou seja, na linguagem oral o seu lugar de SER.

Nesse contexto, é importante destacar novamente que a nossa sociedade possui a contribuição de diversas culturas, que têm no corpo um *locus* de distinção, de afirmação, mas também do encontro. Nós não conseguimos ver somente com os olhos à toa, precisamos do toque, adoramos um abraço, gostamos de beijar. Não podemos descartar esse cotidiano no universo educacional, pelo fato de a escola ser o lugar onde as mentes, a razão devem prevalecer sobre o resto do corpo. Não há cérebro caminhando sem pés, tocando sem mãos; não há espírito estudando sem corpo.

Essa partilha do corpo realizada pela mecânica newtoniana, pelo cartesianismo e pelo cristianismo, particularmente católico, veio marcar profundamente a nossa história educacional, na medida em que faz que o aluno se afaste de seu corpo e o desconheça, tornando o cérebro o centro da razão. Afinal, quem não conhece o cógito cartesiano que diz "Penso, logo existo"?

No que toca, ainda, às filosofias newtoniana e cartesiana, elas foram as principais responsáveis pelo fracionamento do edifício científico ocidental, de que todos somos herdeiros. Essas filosofias perpetraram com esse fracionamento a diversidade disciplinar, bem como obstaculizaram por um longo tempo os diálogos inter- e transdisciplinar, na medida em que constituíram uma tradição educacional e cultural no seio das academias científicas a partir do aval dos especialistas das universidades, que, além de aprofundarem seus estudos, podiam manter suas cátedras e seus empregos, sem fazerem o diálogo com outros universos e competências científicas.

A diversidade disciplinar não deve ser combatida como algo nefasto no seio da escola, mas ser compreendida como um fato que impossibilita muitas vezes ao aluno criativo transpor as fronteiras do saber científico e disciplinar, pela simples capacidade de rejuntrar informações aparentemente díspares, posto que nem sempre o samba do crioulo é doido, ou pelo fato de que nem toda ciência tem a resposta para todos os eventos e indagações humanos. Aliás, toda a ciência é humana, pois é feita e exercida por humanos, para humanos e pelos humanos, porém nem sempre com humanos.

Vale ressaltar que constatamos em trabalho recente - *Corpos negros (i)maculados: mulher, catolicismo e testemunho*³ - que a preparação para a vida religiosa católica, masculina e feminina, precisa respeitar a diversidade cultural do outro e a sua diferença, pois é também uma forma de educar, de transmitir conhecimentos, valores, regras e comportamentos. Nesse sentido, não é possível se proclamar a igualdade fundamental dos homens em Deus e em Jesus Cristo, a catolicidade, a liberdade e a fraternidade, bem como a dignidade humana a partir de um único ponto de vista, o europeu, branco, macho e cristão. É nesse cenário que também encontramos essas discussões acaloradas sobre o ensino religioso, nas escolas públicas e nas confessionais, quando constatamos a hegemonia cristã e, particularmente, católica na sociedade brasileira.

3 Título de tese de doutorado defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no ano de 2000.

A sociedade e a educação brasileira, bem como suas instituições civis e religiosas não devem escamotear ou não priorizar a diversidade. Ressaltamos que todos somos diversos entre nós, ninguém é igual a outro. Somos e seremos sempre diferentes e, ainda, contamos com a psicologia e a psicanálise que nos diz "temos um outro vivendo dentro de nós".

Desse modo, afirmamos que também o professor é um ser diverso que busca manter a sua autonomia política, pedagógica e cultural no seio do grupo escola. Portanto, ele é e se faz um ser da diferença, pois não é e nunca será alguém destituído de origens. Assim, ele é filho da sociedade em que está; ele não paira sobre os conflitos sociais, posto que é um dos seus frutos.

Nesse universo da diversidade muitos têm lutado para o direito à diferença, mas percebemos que no caso da instituição educacional há uma enorme contradição a superar, isto é, como respeitar a alteridade existente. Inclua-se aí um currículo que não vise à homogeneização e não provoque um rebaixamento pedagógico, de um lado; mas, de outro, como uma instituição pode ser coesa e manter sua coerência abrindo mão da busca de uniformidade que a caracteriza, de seu papel instrumental para os interesses do Estado, bem como das forças em constante conflito na sociedade?

Embora muitos profissionais da educação ainda vejam a escola e o sistema que a alimenta como democráticos, abertos, aos poucos constatamos que a democracia étnico-racial, social, sexual e religiosa nesse ambiente é quase inexistente, posto que a escola tem se mostrado incapaz de assumir e de assimilar no seu seio um contingente populacional tão diverso como são os integrantes desse universo social e étnico-racial chamado Brasil.

Enfim, hoje dizemos que nem os nossos dedos das mãos e dos pés são iguais, e mesmo assim funcionam, isso por que possuem os mesmos objetivos ou por que são subordinados pelos nossos nervos e pelo nosso cérebro? Talvez isso não seja importante para nós refletirmos agora, mas vale a pena ainda insistir; é possível ser solidário, democrático, pluralista, aceitar o outro, sem abrir mão das diferenças?

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas*. Org. Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983. (Série Sociologia)
- CLASTRES, P. *A sociedade contra o Estado*. Trad. Theo Santiago. 4.ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1988.

- CORREIA, S. L. O contexto educacional e sua natureza seletiva e discriminatória. In: *O negro: identidade e cidadania*. Recife: Ed. Massangana, Fundação Joaquim Nabuco, Anais do IV Congresso Afro-Brasileiro, v.2, 1994, p.77.
- FONSECA, D. J. *A piada: discurso sutil da exclusão - Um estudo do risível no Racismo à brasileira*. São Paulo, 1994a. Dissertação (Mestrado) - Programa de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica.
- _____. A linguagem no universo negro e feminino. *Revista de Cultura Teológica (São Paulo)*, ano II, p.81, jul.-set. 1994b.
- FONSECA, D. J., FONSECA, N. A. da S. A presença-ausência afro-brasileira: escola e livro didático. *Cultura Negra e Teologia*, n.1, p.131-52, 1998.
- GONÇALVES, L. A. O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação de crianças negras. *Cadernos de Pesquisa, Revista e Estudos em Educação*, n.6, p.28, nov. 1987.
- HOLANDA, L. *Sob o signo do silêncio: Vidas secas e O estrangeiro*. São Paulo: Edusp, 1992. (Col. Criação e Crítica, v.8)
- HOMPATE BÂ, A. A tradução viva. In: KI-ZERBO, J. (Coord.) *Metodologia e pré-história da África - História geral da África*. São Paulo: Ática/Unesco, 1982. v.1.
- LOPES, A. Livro didático, uma tentativa de inversão do sinal. *Raça Negra e Educação, Cadernos de Pesquisa (São Paulo)*, n.63, 1987.
- NEGRÃO, E. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. *Raça Negra e Educação, Cadernos de Pesquisa (São Paulo)*, n.63, 1987.
- OLIVEIRA, R. de. Escola e dominação - Sistema educacional reprovado. *São Paulo em Perspectiva, Revista da Fundação SEADE (São Paulo)*, p.36, 1988.
- PINTO, R. RA representação do negro em livros didáticos de leitura. *Raça Negra e Educação, Cadernos de Pesquisa (São Paulo)*, n.63, 1987.
- SANTOS, J. R. dos. Livro didático, um mal necessário? *Raça Negra e Educação, Cadernos de Pesquisa (São Paulo)*, n.63, 1987.
- SILVA, P. da. Escola, espaço de luta contra a discriminação. *Salve 13 de Maio? Revista da Secretaria de Estado de Educação*, 1988.
- STAROBINSKI, J. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. Trad. Maria L. Machado. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.
- TRIUMPHO, V R. S. O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros. *Raça Negra e Educação, Cadernos de Pesquisa (São Paulo)*, n.63, 1987.

26

Contextos integrados de educação infantil: uma forma de desenvolver a qualidade

Tizuko Morchida Kishimoto

Qualidade da educação infantil

A qualidade é um conceito polissêmico. Suas significações incluem concepções, processos e produtos e variam conforme os contextos culturais. Enquadram-se, segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2001, p.166, 169), "em pressupostos de Balaguer, Mestres e Penn (1992), Williams (1995), Pascal, Bertram e Ramsden (1994) e Pascal e Bertram (2000), com impacto nas crianças e comunidades".

Quer se trate de *concepções* de criança, desenvolvimento e aprendizagem, educação infantil, *processos* de formação e de inovações e, de *produtos*, como normatizações, tais aspectos têm estreita relação com a qualidade da educação infantil. Fatores culturais evidenciam diferenças de ênfases nos aspectos citados no Japão (Kishimoto, 1995b e 1997), em países europeus e americanos (Rosemberg & Campor, 1994).

Ao contrapor-se aos trezentos anos de opressão sobre a criança, Foucault (1977) denuncia os asilos, orfanatos, hospitais infantis que institucionalizaram a criança. Ariès (1978) inicia estudos sobre a construção social da infância mas não propõe o olhar para a criança, como indivíduo, em sua

diversidade. Nas instituições infantis, as experiências que buscam a expressão infantil e focalizam a criança tendem a ser substituídas por outras na perspectiva do adulto.

Basta lembrar as experiências desenvolvidas em 1987-1990, na Secretaria do Menor de São Paulo, nas gestões Quércia-Fleury - o "Programa Enturmando e A Turma Faz Arte" -, em que as crianças tinham a oportunidade de experimentar arte, o saber-fazer de malabaristas do circo e as brincadeiras (São Paulo, s. d.). Outra experiência que cabe destacar é a de Paulínia, SR que durante quatorze anos desenvolveu um programa público não-formal de socialização das crianças, no Projeto Sol, subsidiado pelas ONG e Fundações (Fernandes, 2001), onde predominavam brincadeiras livres acompanhadas de educadores. Hoje deu lugar a escolas infantis formais que aboliram a expressão infantil.

No âmbito municipal, o Parque Infantil de São Paulo, iniciado em 1935, pelo grupo de Mário de Andrade, buscava a qualidade da educação de filhos de operários, por meio da cultura infantil. O imaginário ocupava o centro do projeto, mediado pelos contos da Amazônia, parlendas, lendas, brincadeiras coletivas e expressões artísticas e motoras. Profissionais de Música e Educação Física, ao lado de equipe de médicos, sanitaristas desenvolviam um contexto rico de experiências (Faria, 1999). Os parques foram substituídos pelas Escolas Municipais de Educação Infantil, eliminando o caráter não-formal. O uso do espaço externo, as lendas, as cem linguagens infantis foram banidos em detrimento da linguagem gráfica, monitorada pelo professor.

O primeiro jardim-de-infância público, criado no Caetano de Campos em São Paulo, desenvolveu uma experiência de qualidade no período de 1920 a 1940, sob a condução da professora Alice Meirelles Reis. A docente exigiu de Fernando de Azevedo, diretor da Instrução (Secretário da Educação) da época, uma sala só para seus alunos, a redução de quarenta alunos para trinta e autonomia para realizar inovações. À época, duas turmas ocupavam a mesma sala com cerca de quarenta alunos por turma. Para garantir a seus alunos a exploração de áreas opcionais para favorecer a autonomia e identidade infantil, a docente fez exigências e foi atendida. O resultado foi o excelente trabalho de orientação escolanovista, registrado em imagens que se encontram no acervo do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Faculdade de Educação da USP. Hoje, as Escolas Municipais de Educação Infantil têm três turnos, com cerca de trinta a quarenta crianças, em atividades dirigidas, sem áreas para exploração, apenas um professor e, ainda, com a ameaça de vir um quarto turno, ainda mais excluído, que fica sem sala, giran-

do pelos espaços externos para atender demagogicamente a demanda. No bojo da questão está o pouco valor da infância e sua educação (Pinto & Sarmiento, 1997).

Educar e cuidar como parte do processo de construção da qualidade

Se a legislação propõe o desenvolvimento integrado da criança como objetivo a alcançar, como afirmar que *na sala de aula¹ se aprende e no pátio se recreia?* Qual a participação do corpo e do movimento na educação? A fragmentação e a compartimentalização de aspectos do desenvolvimento infantil (físico, intelectual, psicológico, social) espelham-se nas concepções dos profissionais, na organização do espaço físico, de materiais e práticas pedagógicas. Na sala de aula ocorre o desenvolvimento intelectual e psicológico; no pátio, o físico e social.

Como justificar o controle do corpo, salas de aulas e atividades concebidas na perspectiva do adulto, em que não há espaço para ações autônomas da criança? Os materiais mais presentes são os gráficos, que não privilegiam o corpo e o movimento. As práticas pedagógicas atribuem maior tempo para atividades intelectuais destinadas à aquisição das letras e números. Brinquedos e brincadeiras aparecem no discurso, mas na prática restringem-se ao recreio e momentos de transgressão das normas.

Não se pode pensar em desenvolvimento integral da criança sem incorporar o corpo. A educação infantil esqueceu que o corpo é o primeiro brinquedo. Não só na perspectiva de jogo de exercício, mas de representação de brincadeiras pelo movimento. Rodar como pião, cantando parlendas e músicas que falam sobre a alegria de rodopiar, expressa o prazer anunciado por Caillois (1967), no ato da vertigem. Unir a representação pelo gesto à da palavra cantada e recriada é ser criança, é deixar que o corpo se una ao lúdico e expresse os códigos da cultura em que a criança vive.

Um dedo que se transforma em personagem da história, que encanta qualquer criança, inclusive no recinto frio e ameaçador do hospital, que a faz esquecer a dor física, a violência a que está submetida, quando é afastada de seus familiares, amigos, brinquedos, traz o equilíbrio necessário para supe-

1 Conceção de sala de aula como local onde se ensina.

rar as dificuldades (Lindquist, 1993). É como uma "resiliência" para a criança (Kotiarenco, 1997). Torna o hospital e as condições hospitalares mais humanas. Não anula a infância. Permite que a criança seja criança, não importa o lugar em que esteja.

O corpo carrega a dimensão de integrar emoções, contatos sociais e relações cognitivas (Wallon, 1966). O cotidiano de nossas práticas tende a separar o corpo de outras dimensões. É mais uma vez a violência simbólica (Biarnès, 1999) de construções sociais que esquecem a criança, o brincar, o prazer, a emoção, a parceria, a socialização e a recriação.

A Educação Física, no processo de construção de seu campo disciplinar, priorizou a ginástica e o esporte e marginalizou o jogo (Sutton-Smith, 1989). Desprezou o ser humano dotado de dimensões que se integram. Separou o homem em biológico, social, emocional e cognitivo. Criou esferas de estimulação para cada dimensão e esqueceu-se de que o ser humano é o conjunto delas. A nova taxonomia criada pelas áreas do conhecimento desintegrou o ser humano, impediu o brincar, emoções que conduzem ações, possibilitam relações e representações.

O corpo se integra na representação e no brincar, quando o faz-de-conta acontece em ambiente dotado de materiais e brinquedos, similares ao ambiente natural em que vivem as crianças. Uma cozinha, na dimensão da criança, possibilita andar, abaixar, esticar, movimentos que se integram à representação de ser cozinheiro, dona de casa, mãe, que possibilitam a socialização, a exploração. Não é a ação que dirige a representação, mas a representação que dirige a ação (Vygotsky, 1988, 1982). Nesse espaço, a criança se curva para pegar um bebê, fica de pé para preparar a comida no fogão, dá uma volta para chegar ao berço, anda em direção ao amigo que desempenha o papel de motorista. A integração entre o corpo, o movimento e os objetos chamados brinquedos ou brincadeiras que movimentam o corpo é fundamental para a educação da criança pequena.

No mundo das miniaturas se brinca sozinho, com pequenos brinquedos. Mesmo que a representação esteja presente, não ocorre a ampla motricidade, os amigos para dividir brincadeiras. O brincar solitário explica-se pelo novo modo de vida da família que se reduz, às vezes, à mãe, que trabalha e deixa a criança, em recintos pequenos, com a TV ou com seus brinquedos de miniatura.

Desde 1840, Froebel (1913) introduziu o lúdico nos jardins-de-infância e, nas Cartas às mães (Froebel, 1912), orientava-as para brincar com seus filhos, estimular a representação simbólica, utilizando músicas, danças, mo-

vimento e o corpo. Sua proposta incluía ainda a formação das jardineiras, o uso de brinquedos (de construção) para ensinar números, formas, conceitos.

Ao propor movimentos associados à representação, o psicólogo da infância deixou seu legado à educação infantil (Kishimoto, 1996a, 1996b). Mas a apropriação de teorias nem sempre caminha conforme os pressupostos do criador. Da teoria froebeliana foram mais divulgados os dons que serviram para ensinar por meio dos jogos. É a pedagogia dos jogos dirigidos que prevaleceu na expansão dos jogos froebelianos e conquistou o espaço da educação infantil. Nesse caminho, Dewey introduziu o faz-de-conta na escola, trouxe os brinquedos na dimensão da criança, evidenciou a importância da representação dos problemas da sociedade nas brincadeiras infantis. Outros, como Montessori, continuaram a enfatizar jogos para encaixar, seriar, somar... (Kishimoto, 1998b, 1999). No longo caminho percorrido pela constituição do campo da educação infantil, entre a assistência e a educação, a maternagem e a profissionalização, a escolarização e a vivência de experiências significativas, o brincar foi sendo marginalizado.

Num mundo violento em que novas configurações inauguram o novo milênio, com o terrorismo, a intolerância, o radicalismo, é preciso recuperar as cem linguagens da criança (Edwards et al., 1999), lendas da Amazônia (Faria, 1999), os muiiraquitãs, os contos e mitos indígenas, o "Velho Chico", o rio da integração nacional, que corta inúmeros Estados, trazendo a mãe d'água, o nego do rio, o cachorro-do-mato, o barco fantasma, o boto cor-de-rosa que mergulha nas águas claras dos rios amazônicos e carrega moças bonitas para dentro do rio.

Nas cidades do interior, a mula-sem-cabeça assombrava crianças, nas noites escuras de Brodósqui, nas lembranças de Portinari. Nos tempos da escravidão, meninos-de-engenho, da Casa Grande, brincavam, com seus irmãos e primos, de ser dono de engenho de açúcar, de construir um capabode, uma engenhoca para obter o caldo da cana. As brincadeiras do moleque sapeca, o menino-diabo, que, na descrição de Machado de Assis, batia no lombo do negrinho da senzala, seu companheiro de brincadeira, com uma vara de laranjeira, transformando-o em burro de carga ou, ainda, o capitão-do-mato ou capitão-do-campo, o caçador de negros, o cangaceiro, com chapéu e espada formando o batalhão do sertão nordestino são as marcas do imaginário infantil, personagens construídas nos contextos sociais da escravidão, do canavial, do início da industrialização, compartilhadas pelo mundo infantil, na forma de faz-de-conta.

O brincar era possível nas ruas, quintais, nas casas espaçosas que abrigavam uma família ampliada com avós, tios, amigos. Nesse *locus*, a socialização e o aprender novas modalidades de brincadeiras eram o ofício da criança. Construía-se piões de madeira, de cascas, de sementes de frutas e legumes; bonecas de espigas de milho e palha, acompanhadas de histórias dos tempos passados.

Hoje, os pais não têm tempo. Guardaram nas gavetas do passado seus sonhos, sua história, brinquedos e brincadeiras, e compram brinquedos para os filhos. É a rotinização da infância (Barbosa, 2000) em ambientes fechados, em salas de aulas com crianças apenas da mesma idade, nos cursos extracurriculares que se multiplicam para o desespero dos pequenos. Tais práticas, homogeneizadoras, liberam os pais e ocupam a criança, eliminando o tempo da infância.

No âmbito das políticas públicas, a preocupação é apenas quantitativa. O censo de educação infantil (2000) aponta a existência de brinquedos em 84% das escolas; jogos didáticos, em 74%; material para expressão artística, em 62%; sucata, 83%; e livros de literatura em 58% dos estabelecimentos (Inep, Censo 2000).

Tais diagnósticos, tipo *surveys*, não explicitam a adequação dos materiais e brinquedos nem seus usos. Geralmente, mesmo disponíveis nas escolas, ficam guardados, são utilizados de vez em quando ou são insuficientes para o número de crianças, ou inadequados para a faixa etária. É o que ocorre com materiais tecnológicos que se encontram em quase todas as escolas paulistanas, mas 54% estão sem condições de uso, a maioria não conhece os programas da TV Escola (66%) e apenas 32% conhecem algumas programações (Machado, 2001)

Kishimoto (1998a), ao pesquisar os brinquedos e materiais pedagógicos na rede municipal de São Paulo, no período de 1996-1998, aponta a relevância da pesquisa quantitativa complementada pela qualitativa. Enquanto os dados quantitativos evidenciam a pouca disponibilidade de brinquedos de faz-de-conta, construção e socialização e um alto percentual de recursos que favorecem a escolarização, a pesquisa qualitativa indica que tais materiais, mesmo disponíveis, são pouco utilizados em decorrência de concepções de criança e de educação associados a fatores estruturais.

O brincar é o caminho que possibilita a flexibilidade, a recriação, as relações e a comunicação entre os homens (Bateson, 1977).

Brincam apenas as pessoas que se comunicam, que decodificam a linguagem, os gestos, as significações de cada cultura. O autor aponta que os

loucos não conseguem se comunicar por meio de brincadeiras. Na demência, as visões se misturam à realidade. A representação da perseguição leva o sujeito a pensar que está sendo perseguido. O sujeito não discrimina o sonho da realidade, o imaginário do real. Não se pode misturar o real com o imaginário. Afirmar que os brinquedos de guerra podem tornar a criança violenta é considerar que a criança tem psicose, confunde o real e o imaginário. Se consideramos a educação como a busca de finalidade, pode-se admitir a interdição de brinquedos de guerra na educação das crianças pequenas assim como se escolhe uma religião, uma atividade ou curso de língua estrangeira. Não se trata de misturar a realidade com a fantasia.

A escola fechou as portas para a cultura, tirou as brincadeiras, privilegiou o conhecimento sistematizado (Bruner, 1996). A educação *para* o brincar deu lugar à educação *pelo* brincar e à educação *para* outras finalidades.

Surge a violência simbólica (Biarnès, 1999) na forma de organizar o ambiente da escola, com salas abarrotadas de mesas e cadeiras, no quadro para o reprodução da escrita, em armários que impedem a autonomia e a escolha de materiais, que fecham as portas para o imaginário, na repetição de monótonos exercícios motores ou na proibição da movimento inerente às crianças pequenas. Multiplicam-se atividades repetitivas e fragmentadas com materiais, como papel e lápis, que poucas oportunidades oferecem às crianças de se engajar na exploração de seu ambiente. Estruturas inadequadas não disponibilizam profissionais em tempo e em número suficientes para o desenvolvimento de propostas das crianças. A semelhança dos orfanatos e asilos (Foucault, 1977), a escola fechou as portas para a expressão e a exploração da criança.

Para Bujes (2000), citando Foucault (1988), o currículo, em geral, é instrumento de poder sobre a criança. Propostas como as escolas italianas (Edwards et al., 1999; Cadwell 1999), as do norte da Europa (Rosemberg & Campos, 1994) e os jardins-de-infância japoneses (Kishimoto, 1995b, 1997) disponibilizam brinquedos e materiais para uso independente. Cabe analisar se estruturas dirigidas, livres ou ambas possibilitam uma melhor organização das atividades infantis.

A criança concebida como ser humano em desenvolvimento, dotado de competências, saberes e direitos, situada em um contexto histórico e social, contrapõe-se às experiências de exclusão, que separa crianças pobres e ricas, meninos de rua, crianças com famílias de outras abandonadas, exploradas e violentadas (Pinto & Sarmento, 1997).

Valorizar a identidade de cada criança exige reflexão sobre sua identidade e como construí-la (Haddad, 1991a, 1991b). Essa é uma das indicações das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, aprovadas em 1999, que constituem um desafio.

As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino (LDB, Título IX, Das Disposições Transitórias, art. 89). Tal determinação desnudou concepções, práticas e políticas públicas.

Não basta transferir creches para o âmbito da educação. Outros aspectos precisam ser considerados: concepções de criança e de educação, níveis de formação e funções dos profissionais, diferenças salariais, estrutura e funcionamento dos equipamentos infantis, financiamento, formação.

Muitos privilegiam o educar e o cuidar apenas na dimensão pedagógica. É necessário concebê-los em perspectiva mais ampla, de um desenvolvimento que se processa num plano, como diria Bronfenbrenner (1998), ecológico, em vários níveis que se relacionam. Desde o berçário, em todas as ações do cotidiano, é preciso integrar ações de cuidado e educação. Outras formas de integração: pré-escola e ensino fundamental, creche e família, creche e pré-escola, educação infantil e equipamentos comunitários como bibliotecas, museus e áreas de lazer e de cultura. Estruturas contínuas possibilitam melhor atendimento à criança.

Integrar significa centralizar e aproximar serviços, buscando acomodações, reconciliações e ajustamentos. Para o Programa Early Excellence Centre, uma política governamental valoriza a integração, quando há investimentos em todos os setores educacionais e sociais, nutrição, saúde, competências familiares, igualdade de oportunidades de acesso e formação, respeito aos problemas de gênero incluindo educadores do sexo masculino e correspondente valorização da profissão, cuidado e desenvolvimento de recursos humanos e atenção para as potencialidades das crianças (Centre for Research in Early Childhood, University College Worcester, 1999, 11, 13).

A construção da proposta pedagógica é o aspecto mais relevante da dimensão cuidar-educar. Conceber um projeto pedagógico não é tarefa solitária do profissional encerrado nas quatro paredes de sua sala. Não é um documento exógeno que deve ser aplicado pela instituição. É fruto de trabalho coletivo, de todos os profissionais, equipe da escola, gestores, pais e comunidade. Essa tarefa demanda um diagnóstico da realidade escolar, a identifica-

ção do sujeito da educação, de concepções sobre a educação que se deseja oferecer, a definição e detalhamento de ações, em curto, médio e longo prazos, a seleção e organização dos recursos humanos e materiais. A avaliação deve acompanhar todas as etapas do trabalho. Não a avaliação de resultados, mas a avaliação do processo de trabalho, na acepção de Perrenoud (1999), que parte dos interesses, necessidades, saberes e competências das crianças. Avalia-se não só o percurso da criança, mas o caminhar da equipe, contemplando acertos e desacertos em busca das metas traçadas.

Em tempos passados, concepções de criança e educação propunham retirar as crianças das ruas para encerrá-las entre quatro paredes, com cuidados mínimos de saúde, higiene, alimentação e vigilância total (Foucault, 1977). Hoje, reproduzem-se quadros similares: disciplinar por meio de normas e tempo de espera, exercícios gráficos e conteúdos escolares, atividades fragmentadas, pouco relevantes para a educação e o desenvolvimento infantil.

Como no ensino fundamental, há filas para entrar, carteiras alinhadas, nucas atrás de nucas, mesinhas de quatro a seis lugares, onde apenas a proximidade física une as crianças. Não há cooperação, expressão de necessidades individuais e coletivas. Prevaecem atividades iguais para todas as crianças, contrariando as propostas de autonomia, expressão e identidade infantis.

O espaço para aprender é restrito à sala de atividades, decorrente das concepções de educação (Nóvoa, 1992). O ambiente de aprendizagem deve abranger todo o contexto, avançar nos espaços públicos e privados, envolvendo pais, comunidade e outros agentes, o que parece não ocorrer.

Na interação adulto-criança prevalece a visão adultocêntrica. Não se valoriza a aprendizagem decorrente das relações entre crianças de diferentes idades, de adultos de diversos meios, espontânea, construída pelas próprias crianças em contato com seu meio, com objetos e situações diversas. Grandes agrupamentos, com muitas crianças, inviabilizam o trabalho com qualidade. Em decorrência, os profissionais estão sempre muito ocupados, dirigindo as atividades, distribuindo materiais, chamando a atenção das crianças, não dispondo de tempo para observar ou interagir com elas.

É necessário pensar em formas de organização do tempo e do espaço, que evitem a rotinização (Barbosa, 2000), que contemplem momentos individuais, em grupo, que valorizem ora a ação livre e deliberada da criança ora a orientação do profissional, que incluam espaços internos e externos, o contato com múltiplos personagens da instituição, da família e da comunidade.

O modelo de escolarização, hegemônico, expande suas ramificações nos cursos de formação de professores, em nível superior, Pedagogia e, em nível

médio, habilitação de Magistério, com um currículo de orientação disciplinar carregado de metodologias para o ensino de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Artes (Kishimoto, 1999). As creches, destinadas a crianças de zero a três anos ou até seis anos, reproduzem, em sua grande maioria, a perspectiva assistencialista, de maternagem (Rayna & Brougère, 2000). A falta de especificidade da educação da criança continua nas formas de gestão, em que um mesmo supervisor é responsável pela faixa etária de zero a dez anos.

A cultura que prevalece nas escolas infantis (Forquin, 1996) reflete valores cristalizados nos modelos de escolarização.² A desigualdade social e econômica trouxe a ansiedade na população em busca da ascensão social via escolarização, ocasionando a aceleração do aprendizado já na fase infantil. Nessa busca esquece-se a criança, sua forma específica de aprendizagem e desenvolvimento. Toma-se a criança como pequeno adulto, com potencialidades para crescer rápido e aprender ainda mais depressa. Escolas infantis repletas de materiais gráficos e computadores evidenciam essa pressa. A entrada no mundo tecnológico, o domínio dos processos informatizados, antes mesmo da construção de processos de representação do mundo da criança, acaba invalidando o esforço para desenvolver a criança. Antes da palavra escrita ocorre a representação, que é simbólica, motora, expressiva. É preciso respeitar as características do desenvolvimento infantil. O letramento e a aquisição da linguagem requerem a construção de representações mentais, de significações para os códigos escritos. Não é pelo ensino mecânico de símbolos escritos que se chega à linguagem. É preciso que a atividade simbólica, responsável pelas representações construídas nas brincadeiras e atividades, seja experimentada para que a criança possa construir sua linguagem.

O direito à educação infantil não é respeitado não só pela taxa de demanda que, segundo o censo de 2000, gira em torno de 54% para crianças de quatro a seis anos, e 10% para as de zero a três anos. Na rede de educação infantil nos municípios de São Paulo e Grande São Paulo, as creches que atendiam crianças de zero a seis anos, em tempo integral, passam a oferecer, às de zero a três anos, período parcial ou integral; crianças de quatro a seis anos passam a ser atendidas prioritariamente em tempo parcial; as crianças de seis anos são absorvidas no ensino fundamental sem adequações no pro-

2 Na educação infantil, o termo escolarização é utilizado como inadequação de práticas de leitura, escrita e cálculo, desrespeitando a aquisição de experiências significativas da criança.

jeto pedagógico; as indefinições da integração entre o cuidado e a educação levam à suspensão de recursos destinados às creches; em muitos municípios o atendimento restringe-se prioritariamente à faixa etária de cinco a seis anos; em decorrência de falta de financiamento próprio para educação infantil a oferta de período integral é reduzida; a ampliação do atendimento sofre redução ou paralisação. São desafios que precisam ser enfrentados.

A LDB determina a transferência das creches para o âmbito educacional e exige a formação em nível superior de todos os profissionais. Tais medidas têm criado impasses e distúrbios que redundam em maior discriminação: leigos são demitidos, há redução ou paralisação do atendimento, preconceitos relacionados às funções e equiparação de cargos, convênios diferenciados entre Secretaria Municipal de Assistência Social e a Secretaria Municipal de Educação dificultam a integração. Práticas centralizadas de aquisição de material prejudicam a disponibilidade e adequação dos recursos no cotidiano; projetos sobre a prática pedagógica definidos de modo exógeno, em desrespeito ao profissional como ator do processo; predomínio de concepções de educação infantil fragmentadas, voltada para a escolarização ou apenas para o cuidado; precariedade de infra-estrutura dos equipamentos, especialmente das entidades conveniadas; complexidade e diversidade na estrutura, no funcionamento e no tamanho das redes que, se em Limeira conta com treze creches, na cidade de São Paulo ultrapassa setecentas unidades. A formação profissional constitui a principal ação capaz de enfrentar a maioria dos problemas da educação infantil.

Se a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 são marcos históricos, conceituais e simbólicos, por verem a criança de zero a seis anos como sujeito de direitos e proporem a igualdade de oportunidades para uma educação de qualidade, é preciso analisar como tais significados são transformados em ações. Subterfúgios retóricos criam instrumentos de poder sobre a criança como os currículos e orientações exógenos (Bujes, 2000). Para ultrapassar posturas que não chegam a uma Pedagogia da Transformação, é preciso eliminar o isolamento, valorizar os saberes profissionais (Nóvoa, 1995), caminhar em direção às comunidades educativas (Machado, 1999), construir, em parceria com a Universidade, os centros de formação, a escola, a família, a comunidade e as crianças, um processo de formação inicial que se integre à continuada, que melhore a qualidade da educação das crianças e de suas famílias (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001), superando os desencontros na formação dos profissionais de educação infantil.

Colégio D. Pedro V - Braga - Portugal: uma experiência de qualidade³

Em Portugal, o Decreto-Lei n.386/78, de 6.12.1978, determina o atendimento em rede pública de crianças de três a cinco anos em pré-escolas, como a primeira etapa da educação básica. A taxa de cobertura institucional, em 1991, era de 53% nessa faixa etária, sendo 21% assegurado pela rede pública. Há variações no índice de cobertura no país (Cardona, 1997). Entre 1997/1998, em muitas regiões, a cobertura foi superior a 90% e, em outras, a 25%, o que leva a uma média em torno de 64,5%. O índice de crianças de zero a três anos que não recebem atendimento educativo público, gratuito e ficam sob a atenção de entidades particulares, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, ficou em torno de 12%, em 1996 (Ministério de Educação, 2000, 44, 73).

O estatuto da carreira equipara os educadores da infância aos professores do ensino básico e secundário, com garantia de formação inicial e continuada. Com 25 horas de trabalho semanal, com as crianças, e mais quinze, para a formação continuada, docentes de pré-escolas trabalham em tempo integral (oito horas diárias) e contam com a colaboração de auxiliares que dividem as tarefas do dia-a-dia.

As orientações oficiais reforçam a flexibilidade curricular, a diversidade de propostas, o desenvolvimento, a aprendizagem e o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo. O educador organiza o ambiente educativo, prevendo: grupo, espaço, tempo, instituição e relação com os pais e outros parceiros. As áreas de conteúdo são: formação pessoal e social, conhecimento do mundo e expressão/comunicação (Ministério da Educação, 2000, 93, 94). A política de valorização da profissionalização, manutenção das instituições e desenvolvimento curricular possibilita inovações.

Dentro do contexto atual, foram propostos critérios de qualidade (produtos) para organização de agrupamentos infantis, entre vinte e 25 alunos (razão adulto/criança), com um profissional titular e um auxiliar para cada sala, com cinco horas de atividades diárias e quarenta horas semanais, além de recursos materiais para as gestões curriculares e condições para a formação inicial e continuada do educador da infância. Há unidades que atendem crianças de três a cinco anos, em agrupamentos homogêneos ou heterogêneos, e

3 O estudo de caso foi realizado em março e abril de 2001, em Braga, Portugal.

outras, na forma de classes isoladas, na zona urbana ou rural, que atendem crianças de várias idades. As universidades e inúmeros centros de formação de professores oferecem cursos, na modalidade inicial ou continuada, propiciando a profissionalização desse segmento.

Alterações, como a unificação europeia, a globalização em todas as esferas e auxílios da Comunidade Europeia, favorecem a ampla discussão e valorização da infância em Portugal, possibilitando não só no seio da Universidade e Centros de Formação, como também nas políticas ministeriais e municipais a discussão, avaliação⁴ da educação infantil e da formação profissional e a produção do conhecimento nesse campo.⁵

Práticas curriculares do colégio D. Pedro V

O Colégio D. Pedro V, *locus* do estudo, fica em Braga, cidade histórica que guarda vestígios dos tempos romanos e de civilizações que a sucederam. Mantida por organização religiosa, em belo edifício do século XVII, cuja igreja em estilo barroco encanta os visitantes, o Colégio dispõe de um claustro, com azulejos antigos que emolduram uma fonte rodeada de um jardim que exala o perfume das flores e irradia a beleza do verde, misturada à brancura dos copos-de-leite e aos tons rosados das japoneiras.

Nesse ambiente calmo e aconchegante, o Colégio⁶ oferece atendimento pré-escolar para crianças de três a cinco anos, em quatro salas, seguindo a norma do país de organizar agrupamentos de vinte a 25 crianças. Algumas salas agrupam crianças em idades homogêneas e outras mistas, de três a quatro anos. As salas têm de 45 a setenta metros quadrados. Dos quatro profissionais que atuam na instituição, apenas um não tem curso superior.⁷

4 Os resultados da avaliação dos cursos de formação de profissionais para a infância foram apresentados no II Simpósio: A Formação Prática de Professores de Crianças, em 30 de março de 2001, na Universidade do Minho, Braga, Portugal.

5 Inúmeras obras sobre formação profissional, currículos, educação infantil têm sido publicadas recentemente por universidades, centros de formação de professores e editoras portuguesas.

6 Oferece, ainda, ensino fundamental, sala para Atividades de Tempos Livres (ATL), destinado a suplementar o horário escolar para atender pais, internato e semi-internato para crianças e adolescentes do sexo feminino.

7 Na sala das crianças de três anos há dois auxiliares, dos quais um já se prepara para os exames de ingresso na Universidade. A semelhança de outros países, os profissionais de educação infantil geralmente são do sexo feminino.

Em todas as salas, exceto na de três anos, há um profissional e um auxiliar. O Colégio participa do processo de formação continuada da Associação há cerca de um ano e meio.

As observações que compõem o estudo focalizam as salas da professora Joana,⁸ que atende crianças de três a quatro anos, com cerca de setenta metros quadrados, e a de Célia, com a mesma metragem, exclusiva para três anos. As salas são dotadas de diversidade de materiais, o espaço físico é organizado em áreas (construção, faz-de-conta, jogos, ciências, linguagem, leitura e artes), seguindo o modelo curricular High-Scope (Hohmann & Weikart, 1997). Embora as áreas sejam as mesmas, cada profissional personaliza seu ambiente, variando os materiais e sua localização para atender as necessidades infantis.

O predomínio da madeira que cobre a parede inteira com armários é suavizado pelos painéis coloridos e bem enquadrados contendo as produções infantis. As áreas, divididas por estruturas de madeira, dão visibilidade e possibilitam a privacidade.

A rotina segue os pressupostos do High-Scope com as modalidades: pequenos grupos, grande grupo e planejar, executar e rever.

Na sala de Joana, crianças de três a quatro anos, em um dos momentos de pequenos grupos de sete a oito crianças, realizavam as atividades dos "Projetos dos Claustros" e dos "Meninos Iguais a Mim", na companhia da professora e sua auxiliar. Divergindo da experiência italiana centrada nos projetos, a perspectiva de Katz & Chard (1997) possibilita o desenvolvimento de projetos que se integra a outras formas de trabalho.

O envolvimento das crianças nas atividades mostra o respeito às suas decisões e interesses. A variedade e a riqueza da produção infantil emergem nesse momento: alguns desenham e pintam cenas da natureza, reproduzindo as flores do claustro, com fotografias ampliadas, pincéis e tintas apropriadas. Sobre a superfície rugosa do cânhamo, copos-de-leite brancos misturaram-se ao colorido das japoneiras. O ambiente externo à sala de atividades, o claustro, é o centro de interesse e de investigação; outros, com plastilina, modelam personagens de diferentes países, utilizando, como referência, o livro *Meninos iguais a mim*, editado pela Unesco (Projeto de multiculturalidade). Papéis de diferentes tamanhos e texturas, pedaços de vidro, azulejos, pedras de rio, tecidos, pratos de papelão e madeira dão suporte às produções infan-

8 O nome dos profissionais é fictício.

tis e mostram a diversidade, o respeito pela autonomia na escolha de temas, materiais e formas de expressão, o que resulta na riqueza dos trabalhos.

A criança, debruçada sobre seu trabalho, mergulhada no imaginário, conduz os traços do desenho ou o formato da plastilina. Não há algazarra, correrias pela sala e atividades interrompidas. Há um clima de intensa produtividade, em que a criança se envolve na tarefa e o adulto empenha-se em dar suporte às decisões e necessidades infantis.

Painéis bem elaborados divulgam a rotina, o registro semanal de atividades, a frequência dos alunos, resultados de estudos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa - MEM (cf. Niza, 1998), onde os próprios alunos controlam a frequência, escolhem atividades e registram. Quadros para comunicar os resultados das discussões e opiniões sobre seus direitos e preferências (Niza, 1998, p.148-9) evidenciam o processo de construção de experiências significativas personalizando o ambiente de trabalho.

Na rotina de planejar, executar e avaliar, os alunos utilizam o telefone, numa situação de faz-de-conta, e perguntam aos colegas a área que escolhem e o que vão fazer. Pais participam da atividade de contar histórias para as crianças.

O "Projeto dos Claustros", para modelagem de personagens religiosos, exigiu a pesquisa da produção de cerâmica da região. A criação resulta da elaboração pessoal, tendo experiências significativas como suporte. A abordagem de projetos (Katz & Chard, 1997) deixa vestígios marcantes nas prateleiras e paredes: pinturas e esculturas de joaninhas, caracóis e outros bichinhos, azulejos portugueses, fontes, pilares e figuras religiosas que representam o claustro na perspectiva da criança.

Foram programadas a vinda de um escultor à sala de Joana⁹ e a visita das crianças à exposição de um *barrista*¹⁰ de personagens religiosos expostos na Matriz de Braga, distante seis quadras da escola. Acompanhei as crianças que foram a pé ver as esculturas religiosas. Durante o percurso, nas movimentadas calçadas da cidade histórica, exploram o amplo ambiente de aprendizagem que se descortina em explosões de narrativas: flores, árvores nos jardins, máscaras africanas expostas por vendedores ambulantes. Na exposição, interrogam o escultor sobre os detalhes das cores vibrantes e aspectos pouco usuais das peças religiosas.

9 Não pude assistir ao trabalho da barrista na sala de Maria José.

10 Profissional que modela o barro em Portugal, escultor.

Em um encontro de formação continuada da Associação Criança, utilizou-se a homologia de processos de ensino/aprendizagem/formação: o profissional adquiria informações sobre projeto, utilizando a mesma estratégia para investigar seu significado. O saber e o saber-fazer caminham juntos, tendo como princípio que os saberes prévios mediados pela emoção são decisivos para a construção de novos conhecimentos. Cada agrupamento pesquisava um tema de projeto (esculturas, identidade étnica entre outros), indo ao campo buscar informações, elaborava quadros para averiguar o que conhecia do tema, o que deveria e era possível saber, socializando as informações. Durante o processo, surgiam as dificuldades e os caminhos mais adequados para o uso desse recurso para o trabalho com as crianças.

Na educação infantil italiana, os projetos assumem a forma prioritária de organização das atividades infantis. Não há áreas do conhecimento que definem o espaço físico e nem rotina prefixadas. As atividades se desenrolam conforme os interesses e as necessidades infantis (Cadwell, 1999; Edwards et al., 1999). Katz & Chard (1997) sugerem a integração da abordagem de projetos a outras formas de organização do trabalho.

A globalização e a circulação de populações de diversas etnias atingem a instituição particular vinculada à Solidariedade Social, evidenciando o interesse pelas diferentes etnias, que tomam forma no projeto de multiculturalidade. O resultado desse trabalho aparece nas produções infantis que personalizam a sala e nas informações de Joana, que conta a história da menina da turma anterior, mestiça, tímida, calada, filha de pai chinês e mãe portuguesa, que só teve coragem de expor sua identidade mestiça quando a discussão da pluralidade de etnias possibilitou a valorização das diferenças. Junto à explosão da narrativa infantil, desenhos, pinturas e modelagens de personagens de diferentes etnias somam-se à participação dos pais. O envolvimento evidencia a curiosidade das crianças que indagam as razões de a visitante com características asiáticas ter etnia brasileira e falar português, o que me faz contar minha história de vida, a saga dos imigrantes japoneses que, em 1908, se fixam no Brasil tendo descendentes com a nacionalidade brasileira. A compreensão se torna difícil porque o relato contradiz informações dos livros didáticos, utilizado pelas crianças: uma visão estereotipada do Brasil como terra de índios, sem apontar o caráter heterogêneo da população." Há uma

11 A influência dos modelos curriculares da Espanha introduz o multiculturalismo nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico no Brasil e cria polêmica pela contradição entre homogeneização e diversidade, entre um padrão comum e a valorização

compreensão das educadoras de que livros de contos de vários países, seus personagens e mitos, poderiam auxiliar as crianças na compreensão dessa complexa questão da multiculturalidade.¹²

Produções infantis personalizam as salas de atividade de Joana e Célia, como parte do processo de aprendizagem e construção da identidade infantil. Enquadradas em painéis conforme os princípios de estética e simetria, permitem visualizar as produções individuais e coletivas. Pastas com portfólios possibilitam acompanhar o desenvolvimento de cada criança, tomar decisões e realizar pesquisas.

É evidente a diversidade de experiências e de produções com suporte de materiais, livros, objetos e contatos com outros ambientes, adultos e crianças, indispensáveis para conhecer o mundo, definidos pelas crianças e apoiados pelos profissionais.

Três modelos curriculares se integram na experiência de Joana e Célia: High-Scope,¹³ MEM¹⁴ e projetos,¹⁵ corroborando as informações de Oliveira-Formosinho (1998) e Oliveira-Formosinho & Formosinho (2001). As profissionais têm autonomia para escolher, sabem discriminar as razões de tais escolhas e as vantagens que cada modelo lhes oferece. As dimensões das salas e os recursos disponíveis são desafios para a adequação dos materiais e as áreas ofertadas às crianças. Nas salas menores, o número (vinte alunos) e a disposição das áreas do conhecimento respeitam as limitações do

da pluralidade cultural do país. O desenho curricular disciplinar é apontado como incompatível com os temas transversais. A divisão social do conhecimento formalmente organizado em disciplinas funciona como poderoso instrumento de diferenciação social impedindo a integração curricular (Moreira, 1999, p.23). Na educação infantil brasileira, temas como pluralidade cultural, inclusão, entre outros, não fazem parte das preocupações dos cursos de formação de professores, refletindo-se no funcionamento das escolas que não dispõem de bonecas, livros de contos e materiais de diversas etnias, para a introdução dessas questões na educação infantil. Em algumas escolas, a diversidade étnica é tratada superficialmente como questão turística, com exposição de objetos, dança, comida e música de países diferentes. É preciso, como diz Candau (apud Moreira, 1999, p.96) que o multiculturalismo seja visto como componente cultural do mundo contemporâneo, um *núcleo radical da identidade dos diferentes grupos sociais e povos*.

12 A dificuldade em Braga parece situar-se no âmbito das produções de livros dessa natureza.

13 Modelo curricular americano. Ver informações em Hohmann & Weikart (1997).

14 Movimento da Escola Moderna Portuguesa, que é uma adaptação da proposta de Freinet para a realidade portuguesa.

15 Embora a Itália e o trabalho com projetos sejam referências para educadores portugueses, em muitos países, incluindo Portugal, os projetos são integrados a outras formas de organização do trabalho como prevêem Katz & Chard (1997).

espaço físico, procurando oferecer igualdade de condições de aprendizagem para os alunos.

As pesquisas realizadas e publicadas pela Associação Criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p.182) mostram, nas unidades supervisionadas, experiências de aprendizagem de Formação Pessoal e Social, Matemática, Expressão Plástica e Dramática. Há pouca ênfase na Expressão Motora e menos ainda na Música. No Colégio D. Pedro V nota-se um trabalho de qualidade nas áreas de formação pessoal e social, com a discussão dos direitos das crianças, suas necessidades, a diversidade cultural e intensa atividade de expressão plástica. A Matemática é explorada de forma integrada às Artes, na ação de compreender a equivalência biunívoca dos materiais selecionados por cada criança para a expressão artística. Não há áreas, exceto nos projetos como dos claustros, em que as crianças e suas famílias exploram as músicas do século XVIII, com Vivaldi, Bach e outros, e as atividades motoras restringem-se ao recreio.

Nas unidades que não têm supervisão da Associação Criança, a pesquisa aponta a prioridade para questões do conhecimento.¹⁶

O sistema público português garante agrupamentos entre vinte e 25 crianças, um profissional titular e um auxiliar para cada sala e, mesmo com poucos recursos para aquisição de materiais, pelo menos cinco horas diárias de atividades, o que não ocorre na realidade brasileira.

A maioria das escolas públicas paulistanas para crianças de quatro a seis anos possui salas com trinta a quarenta crianças com um só profissional. Por funcionar em tempo parcial, de quatro horas diárias, as salas são ocupadas diariamente por dois a três turnos de crianças, o que dificulta a adoção de projetos. Nos municípios de grande porte como São Paulo, a demanda de crianças é alta em decorrência da falta de edifícios escolares, o que redundava em salas superlotadas e aumento de turnos de atendimento, realidade bem diversa em Braga, Portugal.¹⁷

16 Se aplicássemos tal escala no Brasil, especialmente entre as crianças de quatro a seis anos, o resultado privilegiaria o conhecimento e os instrumentos tecnológicos de comunicação que o subsidiavam, a estereotipia nas produções de desenhos e pinturas, equipamentos de *playground* para área externa, com pouca ênfase em outras modalidades de experiências. Kishimoto (1999) indica como, no Brasil, o modelo de escolarização é reproduzido nos materiais, não levando em conta as experiências infantis.

17 A diversidade da educação infantil em Portugal é tão grande como no Brasil. Em muitas regiões o atendimento da demanda de crianças de três a cinco anos é menor que em muitos estados brasileiros.

As profissionais do Colégio D. Pedro V distanciam-se da concepção de currículo como programa. Conforme Roldão (1999, p.37), a uniformidade e a rigidez do currículo correspondem a um tempo em que a escola se dirigia a um grupo sociocultural restrito. Hoje, a escola se destina a públicos cada vez mais heterogêneos cultural e socialmente, o que requer alterações curriculares específicas.

O processo de decisão e gestão curricular implica construir e fundamentar propostas, avaliar resultados, refazer e adequar processos, conforme as necessidades e possibilidades da escola e dos professores.

As práticas curriculares de Joana e Célia, no Colégio D. Pedro V, seguem "uma tendência eclética, patente em várias reformas curriculares atualmente em curso, que incorporam elementos teóricos das diversas correntes de pensamento no domínio do currículo, que permaneceram como mais significativas" (Roldão, 1999, p.18). Não se trata de misturar tendências, mas reorganizar concepções integradas para orientar a prática pedagógica.

O Colégio D. Pedro V apropria-se de valores assumidos pela sociedade portuguesa, divulgadas por pesquisadores como Niza (1998), Formosinho, et al. (1999), Roldão (1999), Alarcão (1996), Oliveira-Formosinho (1998) Oliveira-Formosinho & Formosinho (2001), entre outros. No Colégio D. Pedro V, ao discurso da norma sucedeu o discurso da contextualidade. Assume-se a didática não como tradução de modos, métodos e técnicas, mas como processo de decidir e gerir o quê, o como, o para quem, e o para que da aprendizagem.

Embora Roldão (1999) questione a concepção curricular unitária e centralizada, nota-se que a educação infantil tende a adotar configuração própria, especialmente as unidades conduzidas pela Associação Criança e outras analisadas nos seminários do Grupo de Estudos de Desenvolvimento da Infância. Uma cultura sobre infância,¹⁸ currículo¹⁹ e formação²⁰ se amplia em Portugal, revelada pelas publicações e projetos. A avaliação dos cursos superiores de educadores da infância²¹ mostra que há empenho no preparo dos profissionais conforme as novas concepções curriculares, como ator e gestor

18 Aparecimentos da Sociologia da Infância, Projeto Infância, Instituto de Estudos da Criança na Universidade do Minho, entre outros.

19 Os inúmeros eventos científicos sobre currículo evidenciam a produção científica na área.

20 Centro de Formação de Professores e Educadores da Infância, Associação Criança.

21 Dados apresentados no II Simpósio: A Formação Prática de Professores de Crianças, em 30 de março de 2001, na Universidade do Minho, Portugal.

de currículo. As profissionais do D. Pedro V, como atores do processo de profissionalização, colaboram para a mudança das próprias práticas pedagógicas e a de outros, ao partilharem de uma rede de formação continuada.

A formação em contexto²² se torna realidade quando se dispõe de grupos flexíveis, com organização integrada, que dispõe de infra-estrutura para dar conta da formação continuada e da supervisão ecológica. A Universidade, com sua estrutura rígida, organização disciplinar, encontra dificuldade para vencer esse desafio.

A investigação curricular não pode deixar de lado a relação entre o direito da criança às experiências significativas e à qualidade do trabalho. Ocorrem frequentemente nas escolas brasileiras inovações conduzidas por profissionais diferenciados, que chegam até a relatar tais experiências em congressos. São experiências episódicas, atividades isoladas que servem de história, de memória de tempos passados, que beneficiam apenas pequena parcela das crianças. A qualidade só se concretiza quando a atividade é estendida a todo o universo infantil e tem permanência quando o projeto pedagógico abrange o conjunto de experiências significativas e atende *todos os cidadãos* (Roldão, 1999, p.7).

Garantir equidade social, como quer a Constituição e a LDB, exige que se defina a proposta pedagógica com a inclusão de todas as crianças, uma vez que tratamentos uniformes para públicos diversos acentuam a perigosa e injusta assimetria social.

Formação profissional e qualidade da educação infantil

Nos cursos de formação inicial e continuada, a estratégia é subsidiar profissionais, para efetivarem alterações no processo de condução curricular, como resultado de sua própria construção de conhecimento. A supervisão ecológica respeita, por sua natureza de rede, sem estruturas hierárquicas, a pessoa e o profissional.

Tive oportunidade de verificar a condução desse processo em uma sessão de formação continuada sobre o espaço físico. A própria profissional, subsidiada pela supervisão ecológica, faz o diagnóstico, sugere uma proposta, discute concepções de criança e de educação infantil, analisa experiências

22 Em Portugal, Nóvoa, Alarcão, Formosinho, Sarmiento, Roldão, Oliveira-Formosinho, Ilídio, Niza, entre outros, têm discutido a questão.

e formas de ver a criança e a educação infantil (vídeos, visitas a escolas). Nesse processo de ver seu trabalho e o de outros, surgem alternativas de organização de espaço. Profissionais de creches, mesmo com pouca formação, quando compreendem a questão, imediatamente se colocam na posição de atores, propondo inovações e revisão de sua prática, com uma competência e adequação somente possíveis aos que estão mergulhados na prática pedagógica. A construção do conhecimento do professor como gestor de currículo é essencial para o desenvolvimento curricular. A zona de desenvolvimento proximal se configura, quando os educadores encarregados da formação oferecem o suporte teórico e a variedade de experiências curriculares como novos dados para potencializar as decisões dos profissionais. O respeito ao tempo de maturidade das idéias e à história de vida de cada um possibilita a profissionalidade docente.

A concepção ecológica da Associação Criança, além de subsidiar a formação profissional e o desenvolvimento curricular, integra dimensões e áreas curriculares, crenças, valores culturais e cívicos, pais e comunidade. Para Oliveira-Formosinho & Formosinho (2001), o investimento na formação do profissional de educação infantil possibilita a oferta de melhor qualidade de educação às crianças. Entre as estratégias adotadas encontram-se a integração da formação inicial e continuada, o uso de instrumentos de observação para averiguar o envolvimento da criança e da família na atividade, o empenho do profissional para dar suporte à criança, a análise da adequação do espaço físico, dos materiais escolhidos, da rotina e do projeto pedagógico e produção de registros com os portfólios.

Leavers (2000) e Pascal & Bertram (1999b) apontam o envolvimento da criança e do adulto como responsável pelo nível de aquisição de experiências significativas.

Observei muitos episódios de envolvimento de crianças nas sessões de pequenos grupos. Uma delas buscava uma tonalidade de tinta para colorir as japoneiras rosadas. A mistura de tintas não a agradava. As tonalidades obtidas por Joana e sua auxiliar não a convenciam. A educadora²³ Amália²⁴ tentou produzir tonalidades que não a satisfaziam. Foi solicitado auxílio de Célia, a professora da sala dos três anos, que, pela experiência maior em mistura de

23 Em Portugal, o supervisor da educação infantil é denominado educador.

24 Amália faz o mestrado na Universidade do Minho e é uma profissional disponibilizada pela Secretaria de Educação para colaborar na formação em contexto. Nesse dia, colhia dados sobre o envolvimento das crianças e o empenho dos profissionais.

tintas, conseguiu produzir um tom que agradou a criança. Após a identificação da tonalidade, a criança registrou a nova mistura criada, para em outras oportunidades fazê-la sozinha. O suporte dado pelo amplo contexto formador: a professora da sala e sua auxiliar, a educadora e a professora de outra sala, evidenciam o empenho da equipe para criar uma zona de desenvolvimento proximal que estimule a construção de experiências significativas pela criança. O grau de envolvimento mostra que a criança não se satisfaz com qualquer cor. Somente após inúmeras misturas de tintas a criança se satisfaz com o tom para pintar as flores do claustro.

Observei o envolvimento de quatro crianças na produção de uma pintura em cartolina como um presente para a professora universitária que tantas vezes visitava a sala. No espaço de cinco horas, sem descansar, as crianças pintaram o fundo da cartolina, usaram o secador, inserindo crianças de várias etnias. Um belíssimo quadro expressa o resultado do projeto "Meninos Iguais a Mim".²⁵

As reuniões semanais de formadores, professores da Universidade e profissionais constituem uma rede de interações horizontais, fruto dessa supervisão ecológica propiciando aperfeiçoamento da formação profissional e a melhoria no trabalho com as crianças e famílias.

A oferta de experiências infantis no High-Scope, estruturas para dividir as áreas e materiais conforme o número de crianças e a dimensão da sala, evidencia práticas que revelam o gestor de currículo que ajusta as condições ambientais para potencializar a aprendizagem de todos os alunos.

Como justificar práticas em que a norma vale mais que as condições adequadas para a expressão da criança? É preciso, como diz Zabalza, construir um projeto pedagógico baseado nas necessidades reais da população escolar, em oposição aos modelos *standard*, definidos para todo o país.

Os desafios a que a educação tem de responder em qualquer época decidem-se no campo curricular, onde se atualizam todas as potenciais opções, filosofias e ideologias educativas. São os professores, ainda que de formas diversas e com margens de poder variáveis, os agentes decisivos e os principais mentores do processo educativo, ainda que não os únicos, e ainda quando não autônomos, na cadeia da gestão dos processos curriculares. (Alarcão, 1996)

25 Essa produção encontra-se em uma das áreas da Brinquedoteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Organizar proposta curricular em contexto e geri-lo de forma flexível implica responder à pergunta: que proposta pedagógica e de gestão conjunta é a melhor para que as crianças adquiram as experiências de que precisam? Que opções e prioridades, modos de estruturar o trabalho e os saberes mais contribuem para a formação dos profissionais?

O profissional como pesquisador da prática e a supervisão ecológica

A participação na reunião semanal coordenada por Amália, com a presença das quatro professoras da instituição: Joana, Célia, Neusa e Sheila, possibilitou averiguar processos de formação do pesquisador da prática pedagógica e de supervisão ecológica. Fez-se uma retrospectiva das concepções de infância e de instituição infantil das várias etapas do trabalho desenvolvido do final de 1999 ao início de 2001.

Após inúmeras reuniões de supervisão ecológica, em que se discutiam textos e relatos de observação da prática pedagógica, os profissionais reconstruíram sua concepção de criança incapaz para outra com iniciativa, feliz.²⁶ Joana entendia autonomia como *laissez-faire*, deixando a criança fazer o que desejasse, sem planejamento e suporte ambiental. Muitos profissionais fazem o mesmo, dando liberdade à criança, sem ação intencional que possibilite opções significativas. A autonomia só é possível quando se garante a cidadania à criança, com suporte ambiental e atividades para que as escolhas possam ocorrer.

A reflexão sobre a prática realizada por Joana, durante sua própria prática, em processo de formação continuada, evidencia por que cursos descontextualizados da prática do professor não fundamentam a atribuição de significados (Schön, 1990; Zeichner, 1993).

Em outra reunião, discutiu-se a utilização do Project Implementation Profile - PIP para avaliar o espaço físico e a seleção de brinquedos.²⁷ Joana e Célia disseram que, no início, era uma euforia, comprava-se qualquer brinquedo que o adulto achasse interessante. Com o PIP, constatou-se que a visão

26 Bechi & Dominique (1998) falam das imagens de criança ingênua, incapaz, que não fala, ser incompleto.

27 Instrumento de observação do espaço físico, rotina, interação da criança e do adulto, do modelo curricular High-Scope.

do adulto nem sempre é a mesma da criança. A utilização de escalas de observação possibilitou ao profissional adequar o espaço físico, selecionar materiais interessantes para as crianças e observar crianças em ação, expressando seus interesses e experiências (Roldão, 1999). Sistemas educativos que adquirem materiais e brinquedos sem consultar o profissional envolvido, mas apenas os técnicos, estão fadados ao fracasso.

Joana afirma que, no início, os objetivos específicos determinavam a rotina e a organização do ambiente físico. As bonecas eram pequenas, geralmente pluches, quatro ou cinco livros de histórias infantis, miniaturas de plásticos, papel ofício e sucata, pastas para guardar as produções das crianças.

Os profissionais, nesse processo de revisão de suas concepções, destacam que as crianças eram vistas como incapazes, prevalecendo práticas pedagógicas dirigidas.

Não havia o portfólio como instrumento de observação do processo de desenvolvimento da criança, não se ouvia a criança e não se permitia que explorasse o ambiente e se expressasse. Falava-se em construtivismo, mas não se permitia que a criança construísse suas experiências. Hoje, a documentação (produções infantis, observações, resultado de escalas de observações, transcrição de reuniões) serve para avaliar o crescimento da criança e para pesquisa da prática pedagógica. A triangulação de dados de entrevistas, notas de campo e uso de escalas são recursos científicos que contribuem para a investigação e formação em contexto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

Enquanto profissionais utilizam instrumentos de observação e de coleta de dados do espaço físico, de seleção de brinquedos e materiais, entre outros, para tomar decisões sobre a condução da prática pedagógica, pesquisadores acadêmicos se utilizam dos mesmos instrumentos para construir e divulgar conhecimentos. Em síntese: a pesquisa da prática pedagógica visa à tomada de decisões curriculares e à construção do conhecimento científico sobre a prática pedagógica.

Uma das profissionais, recém-contratada, já conhecia tais instrumentos, bem como as abordagens curriculares porque era egressa do curso de preparação de profissionais para a infância oferecido pela Universidade do Minho. Graduandos, na formação inicial, recebem informações sobre pesquisas e outros, que já se graduaram há mais tempo ou são provenientes de universidades que não aliam a formação à pesquisa, recebem, nas sessões com educadores como Amália, os conhecimentos necessários para tomar decisões sobre como desenvolver currículos e garantir a aprendizagem efetiva.

Uma criança diz à professora que gostaria de brincar sem ter que planejar, executar e rever no momento de pequenos grupos, o que me faz refletir sobre o brincar na proposta do High-Scope.

No bojo da questão está a concepção de brincar como ação livre, iniciada, motivada e mantida pela criança. Como justificar a descrição prévia de uma ação que não nasce das motivações da criança, não tem rumo, não pode ser prevista? O espaço físico do High-Scope, ao propiciar áreas de jogos e brincadeiras, cria um ambiente propício ao lúdico, quando é usado conforme as intenções da criança, em um tempo e espaço que fazem parte do ato lúdico. Se o modelo obriga a planejar a atividade que a criança escolhe livremente, antes da ação de brincar, há uma incoerência que precisa ser explicitada. Descrever a atividade antes não é substituir o lúdico pelo não brincar? O lúdico é imprevisível. Os temas e processos do brincar nascem e se desenvolvem no contexto lúdico e mudam por razões que, às vezes, nem o sujeito que brinca pode explicar. Narrar o resultado da brincadeira é ato pedagógico relevante para a aquisição da oralidade, mas descrever o que se pretende fazer descontextualizado do processo de brincar é, em muitos casos, prender o lúdico ao quadro dirigido das práticas pedagógicas. A rotina do High-Scope de planejar, executar e rever cria outra dificuldade para o ato lúdico que prescinde da revisão. O brincar se esgota no próprio processo de brincar. Por seu caráter improdutivo não há um produto para ser avaliado. Seria mais coerente deixar a criança escolher a área, brincar no tempo de atividade livre, sem exigir justificativas. Exigir a descrição antecipada ou a revisão posterior é não respeitar as características de incerteza e improdutividade do brincar (Kishimoto, 1995a; Caillois, 1967; Huizinga, 1951; Brougère, 1995).

Rotinas e áreas de exploração fixas, como as do High-Scope, mesmo com materiais e brinquedos disponibilizados para livre ação das crianças, possibilitam críticas como as de Bujes (2000), que, subsidiada por Foucault (1988), vê o currículo como instrumento de poder sobre a criança. Cabe analisar se estruturas dirigidas ou livres, ou a integração dessas alternativas, possibilitam uma melhor organização das atividades infantis.

No Brasil, discute-se se o jogo livre ou a atividade dirigida contribui para a qualidade da educação infantil. Distinguir a educação para o brincar,²⁸ pelo

28 Respeitam-se a iniciativa e os interesses das crianças no processo de brincar.

brincar²⁹ e para outras finalidades³⁰ é tema que exige pesquisa. Leavers (2000) propõe uma escala para avaliar o envolvimento da criança, incluindo o brincar, com dez princípios.³¹

- 1 repartir o espaço da classe em cantos atrativos;
- 2 controlar equipamento de cantos e substituir os materiais pouco interessantes pelos mais interessantes;
- 3 introduzir novos materiais e atividades não-convencionais;
- 4 observar as crianças, sondar seus interesses, conceber e oferecer atividades relacionadas;
- 5 sustentar as atividades por meio de impulsos estimulantes e intervenções enriquecedoras;
- 6 estimular a iniciativa das crianças e sustentar por meio de regras e acordos;
- 7 examinar sua relação com cada criança e a das crianças entre si e procurar melhorá-las;
- 8 oferecer atividades que auxiliem as crianças a explorar o mundo dos sentimentos, valores e experiências;
- 9 reconhecer as crianças que têm problemas sócio-emocionais e ajudar por meio de intervenções que resultem em seu bem-estar; e
- 10 reconhecer as crianças que têm necessidades particulares no plano do desenvolvimento e ajudá-las por meio de intervenções que visem aumentar sua implicação nos domínios ameaçados. (Leavers, 2000, p.311)

Tais princípios focalizam espaços e materiais para brincar e podem dar ao profissional melhores condições para avaliar e decidir sobre alternativas que ofereçam equilíbrio entre a orientação e a livre ação da criança de acordo com suas possibilidades e necessidades.

Pascal (1996) e Pascal & Bertram (1999b) utilizam os indicadores de Leavers para construir a Escala EEL (Effective Early Learning), destinada a avaliar o grau de aprendizagem da criança. Julia Oliveira-Formosinho, em sua proposta de formação em contexto, também se utiliza das mesmas escalas.

29 O brinquedo é instrumento da educação. É o jogo educativo.

30 A educação infantil deve prever inúmeras experiências estruturadas que possibilitem a aquisição de experiências significativas mas que não podem ser classificadas como lúdicas.

31 Leavers (Bélgica) construiu uma escala de envolvimento, com três níveis: nível 1 - criança ausente, ação estereotipada e repetição de gestos elementares; nível 3 - a criança tenta fazer uma construção, escutar uma história, mas não há sinais que mostram motivação, concentração; e nível 5 - a criança está absorvida na atividade.

Contexto integrado e qualidade da educação infantil

O Colégio D. Pedro V não atende crianças de zero a dois anos, o que é feito pelas creches da Solidariedade Social.³² Oferece o ensino fundamental, internato e semi-internato para meninas e Atividades de Tempos Livre.

A integração visa a um processo de desenvolvimento da criança da educação infantil ao ensino fundamental, tendo as atividades de tempos livres como alternativa para subsidiar pais que trabalham. Significa, também, potencializar as interações entre os microssistemas em que a criança participa para que ela possa atingir uma educação com qualidade à semelhança de todas que buscam a organização.

A equipe da Associação discute, em várias reuniões, como potencializar o trabalho em contexto de uma mãe de uma criança do Colégio D. Pedro V, presa, em localidade distante. A professora, a diretora, a psicóloga, a assistente social empenham-se em propiciar encontros da criança com a mãe para que a menina se sinta amparada, adquira confiança, construa sua identidade e se relacione com outros para garantir seu desenvolvimento. As relações propiciadas pelos microssistemas: família, escola, prisão, equipe de formação e órgãos governamentais possibilitam a resolução de conflitos e criam mesossistemas que potencializam o desenvolvimento dessa criança. Para Bronfenbrenner (1998), as relações entre os sistemas (mesossistemas) produzem alterações significativas na direção do desenvolvimento infantil. Oliveira-Formosinho & Formosinho (2001) mostram como a utilização dessa concepção ecológica aliada ao pressuposto do socioconstrutivismo e suporte do profissional possibilitam tomada de decisões que potencializam a oferta de contextos de melhor qualidade. Trata-se de mais uma experiência de inclusão de crianças com problemas de integração solucionados no trabalho em contexto.

A preocupação não é a análise dos resultados, de normas definidas pelo sistema para propiciar melhores condições de trabalho, mas do processo desencadeado pelo profissional em seu próprio contexto. Mesmo nas condições mais adversas, quando se trabalha com um contexto integrado, obtêm-se melhores resultados.

32 No atendimento à criança pequena, Portugal está abaixo dos níveis ofertados pelo Brasil, que incluiu, no sistema público, o atendimento da criança de zero a seis anos de idade.

Fidedignidade dos dados coletados

A análise dos dados coletados aponta a efetivação dos princípios definidos pela Associação Criança na escola focalizada.³³ A autonomia para a elaboração de propostas pedagógicas e o suporte para as decisões curriculares são visíveis nas escolas supervisionadas pela Associação.

No Colégio D. Pedro V, as concepções de criança e de educação infantil, organização do espaço físico e rotina seguem o modelo curricular High-Scope. Em menor escala, do Movimento da Escola Moderna Portuguesa e Projetos, na perspectiva de Katz. Não se trata da adoção de um modelo único, mas de três experiências curriculares diferentes, que se integram no plano das idéias e nas práticas, e que servem de suporte para as decisões dos profissionais configurando a proposta do Colégio.

A sala Carvalhosa³⁴ tem as mesmas áreas de exploração e a rotina do High-Scope, influência da abordagem de projetos,³⁵ com móveis transparentes com flores vivas ou secas, galhos servindo de suporte às produções infantis, plataformas elevadas para jogos de construção, decoração do ambiente que valoriza as produções infantis, dando à sala de atividades o calor e a beleza que propiciam a construção da identidade da criança e do adulto. As famílias participam do dia-a-dia da instituição: alimentação, atividades de contar histórias, cultivo de hortas e outras inúmeras atividades, mostrando a relevância do contexto mais amplo na educação da criança pequena. Na creche Coelho Lima, a estética do espaço físico disponibiliza um mundo de fantasia, com redes e leves tecidos de tules dando suporte aos personagens da vida marinha construídos pelas crianças e artisticamente suspensos nas paredes e nos tetos das salas. A temática do mar sobressai em todas as produções infantis que personalizam a instituição desde a entrada, com conchas, pedras, tecidos, azulejos, vidros, madeiras, cestas, para a expressão do tema do mar com golfinhos, polvos, lulas, peixes, baleias entremeados com galhos secos, e suportes transparentes para dividir as áreas do conhecimento; em seu interior folhas e flores secas, sementes, dando um colorido que alegria o ambiente.

33 É preciso esclarecer que se trata de um estudo de caso sem possibilidade de extensão de resultados para a rede pública, mesmo em Braga.

34 Em áreas com poucas crianças uma única sala reúne crianças de três a cinco anos.

35 Após recente visita à Itália, a professora reorganiza o trabalho incorporando elementos da experiência italiana em seu trabalho.

Em outra creche supervisionada, as crianças ainda convivem em espaços que misturam produções de adultos e de crianças, evidenciando um processo de formação que respeita a história de vida de cada profissional.

Em todas as unidades e sala de atividades que visitei, a organização do espaço físico e da rotina, as atividades propostas, as concepções de criança e de educação, embora com diferenças, mostram a adoção de experiências reconstruídas a partir de tendências curriculares do High-Scope, Projetos e Movimento da Escola Moderna, assegurando as concepções de Oliveira-Formosinho & Formosinho (2001) de que é necessário respeitar o processo de cada profissional escolher e decidir a forma e o conteúdo das atividades ofertadas às crianças. Não se trata de adoção de um modelo em detrimento de outro, mas a análise dessas abordagens possibilita a escolha de referências sobre a prática pedagógica (concepções, rotina, espaço físico, interações, materiais, trabalho com pais e comunidade etc.) e a construção coletiva com vistas à elaboração da própria proposta pedagógica.

A avaliação dos trabalhos da Associação Criança realizada por especialistas estrangeiros e os seminários sobre as práticas pedagógicas apontam a *excelência* da experiência, um dado importante para confirmar os resultados que encontrei.³⁶

Considerações finais

Embora Portugal, como o Brasil, não tenha atingido a universalização da educação infantil, avançou, em regiões como Braga, nas questões de desenvolvimento curricular para a faixa etária de três a cinco anos, no plano conceitual, normatizações oficiais³⁷ e experiências significativas na prática pedagógica.³⁸ O Colégio D. Pedro V evidencia o resultado de um projeto que

36 Seminários sobre as experiências de formação em contexto coordenados pela Associação Criança e o Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação da Infância realizados em 29 de março de 2001, e no II Simpósio: A Formação Prática de Professores de Crianças, em 30 e 31 de março de 2001, em Braga, Portugal.

37 Ao Brasil, ainda sem normas básicas para a organização do espaço físico, razão adulto-criança, salas de atividades para a universalização do atendimento infantil, cabe investir em políticas públicas, formação de seus profissionais e pesquisa. É preciso ponderar as dimensões territoriais entre Portugal e Brasil e os decorrentes problemas que cada país enfrenta.

38 A Associação Criança supervisiona cerca de seis a sete unidades infantis em Braga, Portugal.

concebe a qualidade³⁹ da educação infantil como resultado do investimento na formação profissional.

A experiência de Braga indica que o investimento na discussão de abordagens curriculares, supervisão ecológica, possibilita a tomada de decisões para orientar a prática pedagógica, visando à recriação de propostas que se distanciam da adoção de modelos exógenos que desrespeitam os saberes profissionais e as necessidades infantis.

Tais reflexões apontam, também, a necessidade de analisar e divulgar experiências já realizadas no Brasil, e que, por várias razões, permanecem desconhecidas ou sofrem descontinuidade. A integração na educação infantil como uma das formas de compreensão da qualidade, um conceito polissêmico, vem sendo discutida, na última década, por pesquisadores, como Haddad (1991a e b, 1996), que antecipam a proposta expressa na LDB e contribuem para a discussão do tema no Brasil ao lado de pesquisadores estrangeiros, como Pascal (1996) e Pascal & Bertram (1999), Dahberg et al. (1999) e Oliveira-Formosinho & Formosinho (2001). Experiências realizadas em Ubatuba (Haddad, 1996), Paraguaçu Paulista, Diadema, Santo André e Belo Horizonte (Carvalho et al., 2000), entre outros, evidenciam um processo iniciado nessa direção.

A transferência de creches para a Secretaria da Educação (LDB n.9.394) é uma faceta desse amplo espectro do trabalho em contexto. Integrar significa centralizar e aproximar serviços, buscando acomodações, reconciliações e ajustamentos. Segundo os critérios do Programa Early Excellence Centres, é necessária uma política governamental que valorize a integração, com investimentos em todos os setores educacionais e sociais, envolvendo nutrição, saúde, família, igualdade de oportunidades de acesso e formação, respeito aos problemas de gênero, incluindo educadores do sexo masculino, valorização da profissão, desenvolvimento de recursos humanos e atenção para as potencialidades das crianças (Centre for Research in Early Childhood, University College Worcester, 1999, 11).

Embora o Brasil tenha problemas na educação de crianças de quatro a seis anos com propostas escolarizantes, diferencia-se de Portugal ao oferecer no sistema público o atendimento de crianças pequenas, nas creches, possibilitando a pesquisa, a construção e divulgação de conhecimento especial-

39 Termo polissêmico e complexo que, na Associação Criança, significa o resultado de um processo de formação em contexto. Ver Oliveira-Formosinho & Formosinho (2001).

mente em núcleos de pesquisa e de formação anexas às universidades.⁴⁰ Organizações não-governamentais,⁴¹ laboratórios,⁴² cursos de formação⁴³ e creches mantidas por empresas caminham na busca da qualidade e muitas outras iniciativas permanecem desconhecidas. Em quase todos os estados brasileiros surgem experiências, especialmente no âmbito de creches, anexas a universidades e outros serviços, cada um com seu formato, evidenciando a riqueza das propostas e a diversidade do nível de pesquisa e formação.

A prática de formação profissional não pode deixar de lado a divulgação de inovações realizadas pelos profissionais anônimos que se multiplicam no país, incluindo como roteiro obrigatório de formação inicial e continuada a visita a tais centros, sem esquecer que a maioria desconhece o trabalho de seu colega de sala.

Conhecer experiências da França, de creches e escolas maternais, dos Estados Unidos, como Banks Street, Head Start, High-Scope, projetos e normatizações da National Association to Young Children, propostas dos países nórdicos, como Dinamarca, Suécia, experiências dos centros integrados e *play-groups* da Inglaterra, a de Reggio Emília e Norte da Itália, de Decroly e Freinet, que se ramificam por todos os países, da Associação Criança, de Portugal, dos jardins-de-infância japoneses às regulamentações européias sobre a educação infantil e inúmeras publicações sobre a questão auxilia os que desejam investir na formação, pesquisa e inovações no campo da educação infantil. A veiculação ampla de informações sobre experiências curriculares é uma das condições para subsidiar o profissional na decisão dos rumos de sua prática. A diversidade do país e o respeito à cultura local e à profissionalidade docente requerem a elaboração de propostas pedagógicas que não re-

40 Entre os quais: o Centro de Investigação do Desenvolvimento Infantil, da Universidade de São Paulo, Câmpus de Ribeirão Preto, utiliza pressupostos de Bronfenbrenner para a formação em contexto na creche Carochinha; o Núcleo de Desenvolvimento da Criança de zero a seis anos, da Universidade Federal de Santa Catarina, tem a creche da Universidade e órgãos públicos como parceiros de seus programas de formação continuada; as creches da Universidade de São Paulo participam de amplo programas de pesquisa e de formação continuada.

41 EDUCERE especializa-se na oferta de cursos de formação de professores, tendo como suporte o modelo curricular High-Scope e experiências dos países escandinavos.

42 Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Faculdade de Educação da USP conduz formação continuada tendo o brinquedo e as brincadeiras como foco

43 Curso de Especialização em Educação Infantil da Faculdade de Educação da USP oferece formação especializada em propostas como o High-Scope, países nórdicos, Reggio Emília e Norte da Itália

sultem da adoção de modelos, de pressões externas, mas da construção social de grupos cooperativos que se proponham construí-las, em processos integrados de formação inicial e continuada. Tais perspectivas já estão sendo implementadas pela rede de pesquisadores que se inicia em 2000 no Brasil.⁴⁴

Foucault (1988) nos faz refletir sobre o currículo como instrumento de poder, quando se torna exógeno, autoritário, mas também indica que o jogo das relações de poder modifica essa situação. A mudança das relações passaria pelas condições políticas e estruturais como o estabelecimento de normas mínimas de atendimento infantil (relação adulto-criança, espaço físico, materiais, recursos financeiros, formação profissional, concursos públicos, entre outros) para que se possam implantar processos de formação que redundem em níveis graduais de qualidade. Nessa esfera, os fóruns de educação infantil têm exercido um papel preponderante. Outra condição importante é a construção social de um projeto pedagógico que respeita a profissionalidade docente, as necessidades infantis e a cultura local, que possibilita reflexões compartilhadas sobre a criança, a educação infantil e a prática pedagógica, resultando em alteração das forças de poder oferecendo maior espaço para a criança.

Finalmente, para modificar as relações de poder, é imprescindível o foco na prática pedagógica, com a expansão de núcleos de pesquisa em parceria com as instituições infantis, centros de formação, profissionais, famílias, comunidades e crianças que contribui para o crescimento da pesquisa, a formação profissional e o aperfeiçoamento da prática pedagógica. A avaliação processual e o confronto com realizações similares em outras regiões, somados à avaliação externa por especialistas, poderão levar ao aperfeiçoamento de experiências já realizadas, e contribuir para o desenvolvimento dos contextos de educação infantil.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. (Org.) *Formação reflexiva de professores*. Estratégias de supervisão. Porto: Editora Porto, 1996.
- ARIES, R. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1978.

44 Quinze grupos de pesquisa desenvolvem estudos colaborativos sobre Contextos integrados de educação infantil nos estados do Pará, Ceará, Minas Gerais, Mato Grosso, São Paulo, Paraná e Santa Catarina.

- BARBOSA, M. C. Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Revista Educação & Sociedade (Porto Alegre)*, v.25, n.1 p.93-114, jan.-jun. 2000.
- BATESON, G. *Vers une écologie de l'esprit*. Traduit de l'anglais par Ferial Drosso, Laurencine Lot et Eugène Simion. Paris: Seuil, 1977. t.I.
- BECCHI, E., DOMINIQUE, J. *Histoire de l'enfance en Occident de l'antiquité au XVII^e siècle*. Paris: Seuil, 1998.
- BIARNÈS, J. *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique*. Paris: Harmattan, 1999.
- BRASIL, INEP. *Situação da educação básica no Brasil*. Org. Maria Helena Guimarães de Castro, Áurea Maria Queiroz Davanzo. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
- BRASIL, MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- _____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1.
- CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. Brasília, CNE. 1999.
- BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, G. *Jeu et éducation*. Paris: Harmattan, 1995.
- BRUNER, J. S. *L'éducation entrée dans la culture*. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Trad. Yves Bonin. Paris: Retz, 1996.
- BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação & Realidade (Porto Alegre)*, v.25, n.1, p.25-44, jan.-jun. 2000.
- CADWELL, L. B. Bringing Reggio Emilia Home. Columbia University: Teachers College, 1999.
- CAILLOIS, R. *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard, 1967.
- CARDONA, M. J. *Para a história da educação de infância em Portugal*. O discurso oficial (1834-1990). Porto: Editora Porto, 1997.
- CARVALHO, A. M. et al. (Org.) *Cuidado na primeira infância: a realidade encontrada em bolsões de pobreza de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, UFMG, 2000.
- DAHBERG, G. et al. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. London: Routledge Palmer, 1999.
- DEPARTMENT for Education and Employment. *Early Excellence Centres An introduction to the centres*. London: Department for Education and Employment, 2001.
- EDWARDS, C. et al. *As cem linguagens da criança*. São Paulo: Artes Médicas, 1999.
- FARIA, A. L. G. de. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERNANDES, R. S. *Entre nós, o sol*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.
- FORMOSINHO, J. et al. *Comunidades educativas*. Novos desafios à educação básica. Braga: Livraria Minho, 1999.

- FORQUIN, J.-C. *École et culture*. Le point de vue des sociologues britanniques. 2.ed. Paris: Le Boeck & Larcier S.A., 1996.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1977.
- _____. *História da sexualidade*. 1. A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 12.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FROEBEL, F. *La educación del hombre*. Trad. Luis de Zulueta. s. 1.: Daniel Jorro Editor, 1913.
- _____. *Letters to a mother on the philosophy of Froebel*. Ed. W. T. Harris. New York: Appleton, 1912 (1º versão em 1899). (International Education Series, v. 45).
- HADDAD, L. Rumo a uma política integrada de educação infantil: a experiência do Município de Ubatuba, Brasil. In: VI CONFERÊNCIA EUROPÉIA SOBRE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Desenvolvendo adultos, desenvolvendo crianças. Lisboa: EECERA/GEDEI, 1-4 set. 1996.
- _____. Creches e pré-escolas integradas ao sistema educacional: um novo desafio à educação infantil. *Educação em Revista (São Paulo)*, p.16-18, 1991a.
- _____. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1991b.
- HOHMANN, M., WEIKART, D. P. *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: essais sur la fonction sociale du jeu*. Paris: Gallimard, 1951.
- KATZ, L., CHARD, S. *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- KELLY-BYRNE, D. *A Child's Play Life*. An Ethnographic Study. New York: Teachers College, Columbia University, 1989.
- KISHIMOTO, T. *M.jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1995a.
- _____. A educação infantil no Japão. *Caderno Cedes, Grandes Políticas para os Pequenos*. Centro de Estudos Educação e Sociedade (Campinas), n.37, p.23-44, 1995b.
- _____. O primeiro jardim-de-infância público no Estado de São Paulo. *Educação & Sociedade*, ano XVII, n.56, p.452-75, dez. 1996a.
- _____. Froebel e a concepção de jogo infantil. *Revista da Faculdade de Educação (São Paulo)*, v.11, n.1, p.145-68, jan.-jun. 1996b.
- _____. Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa: proposta curricular dos anos 90. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, n.60, p.64-88, dez. 1997.
- _____. *Relatório final da pesquisa*. São Paulo: Fapesp, 1998a.
- _____. Escolarização e brincadeira na educação infantil. SOUSA, C. P. de. (Org.) *História da educação*. Processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrita, 1998b. p.123-38.
- _____. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. *Nuances: Revista do Curso de Pedagogia (Presidente Prudente)*, v.5, n.4, p.1-7, jul. 1999.
- _____. *Formação dos profissionais de creches do Estado de São Paulo - 1997-1998*. São Paulo: Fundação Orsa, 2000.

- KOTIARENCO, M. A. El juego como posibilidad de refuerzo a la Resiliência. In: SANTOS, S. M. P. dos. (Org.) *Brinquedoteca. O lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.41-3.
- LEAVERS, F. L'éducation expérientielle: l'implication de l'enfant, un critère de qualité. In: RAYNA, S., BROUGÈRE, G. (Coord.) *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*. Perspectives internationales. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 2000. p.293-321.
- LINDQUIST, I. *A criança no hospital*. Terapia pelo brinquedo. São Paulo: Scritta, 1993.
- MACHADO, J. (Coord.) *Autonomia, flexibilidade e associação*. Actas do Seminário realizado em 9 de julho de 1999, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, 1999.
- MACHADO, E. V. *O vídeo como mediador da comunicação escolar*. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- MOREIRA, A. F. B. (Org.) *Currículo: política e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.
- NIZA, S. O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) *Modelos curriculares para a educação de infância*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1998. p.137-59.
- NÓVOA, A. (Org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. *Os professores e a sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora, 1998.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., FORMOSINHO, J. *Associação criança. Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, 2001.
- PASCAL, C. *Effective Early Learning Research project*. An Action plan for change. London: Worcester College of Higher Education. 1996.
- PASCAL, C. et al. *Research to Inform the Evaluation of the Early Excellence Centres*. Pilot Programme. Centre for Research in Early Childhood. England: University College Worcester, 1999.
- PASCAL, C, BERTRAM, T. *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Nove estudos de caso. Porto: Editora Porto, 1999.
- PERRENOUD, P *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens*. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PINTO, M., SARMENTO, M. J. *As crianças, contextos e identidades*, s. 1.: Universidade do Minho - Centro de Estudos de Criança, 1997.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Portugal: Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1998.
- _____. *Educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*, s. 1.: Departamento da Educação Básica, 2000.
- RAYNA, S., BROUGÈRE, G. (Coord.) *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*. Perspectives internationales. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 2000.
- ROLDÃO, M. do C. *Os professores e a gestão do currículo*. Perspectivas e práticas em análise. Porto: Editora Porto, 1999.

- ROSEMBERG, E. CAMPOS, M. M. (Org.) *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.
- SÃO PAULO. Secretaria do Menor. *A turma faz arte/Enturmando*. 2.ed. São Paulo, s. d.
- SCHÖN, D. *Education to the Reflexive Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1990.
- SUTTON-SMITH, B. The Rousseu dilema: sport or play. In: BONHOMME, G. et al. (Org.) *La place du jeu dans l'éducation*. Histoire et Pédagogie. ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL. Paris, Maison de l'Unesco, les 18 et 19 mars 1989. Org. par la Federation Française d'Éducation Physique et de Gymnastique Volontaire Paris. Unesco, 1989.
- THE CHILDHOOD Association Educare Project 1997-2000. *Evaluation of Aga Kahn Foundation by Judith Woodhead and Martin Woodhead*. London, 2001.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____ *La imaginación y el arte el la infancia*. Madrid: Akal Editor, 1982.
- WALLON, H. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Portugalia, 1966.
- ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores*. Idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Políticas de avaliação do MEC e suas repercussões na sala de aula

Vera Maria Nigro de Souza Placco

Todo sistema educacional precisa olhar suas "entranhas" e ampliar sua compreensão sobre seu funcionamento e resultados. Que olhar é esse? O que tem que ser buscado? Importa não perder de vista o impacto que os processos avaliativos resultantes dessas políticas possam ter no "microcosmos" da sala de aula, no trabalho do professor e na aprendizagem dos alunos. Podemos fazê-lo? Analisar as políticas de avaliação do MEC e eventualmente essas repercussões na sala de aula significa ampliar nossa compreensão de educadores sobre os meandros do nosso sistema educacional e nos comprometer com sua melhoria.

Ao optar pelas políticas de avaliação do MEC - e não do Estado de São Paulo -, a direção do Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores se decide por um encaminhamento, por um objetivo, que nos leva a analisar as políticas que nos concernem mais diretamente, como educadores: as que se referem à avaliação do Ensino Fundamental, através do SAEB, à avaliação do Ensino Médio, através do Enem e do ensino superior, através do Exame Nacional de Cursos - o "provão".

Não está no escopo deste nosso texto avaliar as políticas educacionais atuais, como um todo, mas é impossível falar em políticas de avaliação pro-

postas por um dado governo sem considerarmos o significado da avaliação de um dado sistema, para a sua manutenção e seu redirecionamento, tendo em vista as direções desejadas e necessárias ao sistema político como um todo. É necessário ainda, comprometidos que somos com a Educação, dimensionarmos adequadamente a avaliação, como pedagogicamente valiosa e fornecedora de importantes parâmetros para um processo educativo que tem, no processo ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula, seu objeto de preocupação e seu desafio. No entanto, importa-nos conhecer não apenas os resultados dos alunos, mas também os do trabalho do professor, na medida em que a avaliação deva permitir repensar e redirecionar o planejamento do professor, seus procedimentos de ensino e de avaliação, além de nos permitir hipóteses e dados necessários à continuidade da sua formação. Os resultados na sala de aula são indicadores importantes - embora não os únicos - de nosso acerto ou não no caminho de um sistema educacional mais justo e da formação dos cidadãos que nossa sociedade precisa. Mas, temos esses resultados espelhados em sala de aula, em razão da implantação dessas políticas de avaliação?

Outro aspecto fundamental de nossa reflexão sobre os procedimentos de avaliação institucional implementados pelo MEC é a observância do princípio da transparência sobre os modos de funcionamento e intencionalidades desses programas, uma exigência ética de prestação de contas à sociedade (Lopes, 2000), considerando que decisões quanto aos rumos das políticas educacionais são, muitas vezes, justificadas/explicadas por esses resultados, que acarretam conseqüências na qualidade de ensino das instituições, nas salas de aula, nas políticas de fomento às instituições públicas.

Vamos nos referir - conforme fala de Elba Sá Barreto (2001), na Anped - a ações avaliativas com propósitos definidos e específicos dentro das políticas vigentes, mas não temos ainda muitos estudos sobre as repercussões em sala de aula. Os estudos avaliativos analisados, neste texto, são de cunho crítico, embora existam muitos à disposição, realizados sob demanda, isto é, dentro de esquemas oficiais de prestação de contas a órgãos financiadores de programas de avaliação do sistema e/ou com o objetivo de orientar tomadas de decisão relacionadas à continuidade ou redirecionamento das políticas e das ações avaliativas.

Serão feitos alguns breves comentários críticos ao SAEB, Enem e Exame Nacional de cursos ("provão").

O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB é uma avaliação em larga escala, aplicada a cada dois anos, em amostras de alunos de 4^a a 8^a

séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Foi criado em 1990. O sexto ciclo de aplicação das provas de Língua Portuguesa e Matemática a alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio foi realizado em outubro de 2001. Foram aplicados também questionários de coleta de dados sobre alunos, turmas, professores, diretores e escolas, para análise dos fatores intra- e extra-escolares que possam estar associados ao desempenho dos alunos e que contextualizam o próprio processo de ensino e aprendizagem.

A elaboração das provas, atualmente, se fundamenta em uma metodologia baseada em matrizes de referência que buscam associar os conteúdos praticados nas escolas brasileiras do ensino fundamental e médio às competências cognitivas e às habilidades utilizadas pelos alunos no processo de construção do conhecimento (www.inep.gov.br). O que isso significa, em termos de escolas brasileiras? Como estabelecer parâmetros nacionais que respondam à diversidade de escolas, de experiências educacionais e culturais de crianças, freqüentemente de escolaridade e idades diferentes, embora na mesma série? São questionamentos que não podemos perder de vista.

O INEP, em suas informações sobre o SAEB 2001, esclarece que um sistema de avaliação não deve apenas apontar o que os alunos sabem ou não, mas detectar em que ponto do processo de construção do conhecimento os alunos se encontram e que habilidades estão sendo desenvolvidas, durante as suas diferentes etapas de escolarização, em razão das competências referidas pela sociedade atual. É dentro desse horizonte que o SAEB "oferece subsídios ao sistema educacional para lidar com os estudantes mais vulneráveis ... sugerindo quais políticas estaduais poderiam atacar o problema". Na realidade, o que se pode observar é a implantação de uma política de "solução de problemas", quando o que se necessita é de uma ampla política que, ao resgatar os pontos de estrangulamento do sistema educacional - analfabetismo, exclusão, atrasos de escolaridade -, aponte para alternativas mais eficientes e justas de escolarização das crianças e jovens. Assim, na análise das condições intra- e extra-escolares que cercam o sucesso ou o fracasso dos alunos e das escolas, é necessário que sejam incluídas e consideradas as condições culturais, econômicas e sociais que produziram aquele sucesso ou fracasso, uma vez que as políticas sociais e econômicas deveriam contribuir para a melhoria das condições determinantes do fracasso e do abandono da escola.

Mesmo considerando as questões levantadas quanto à avaliação realizada pelo SAEB, vale a pena analisar um outro lado, mais pedagógico, que essa avaliação pode oferecer.

Ao lado de um panorama sombrio quanto aos resultados dos alunos e das escolas nas avaliações produzidas pelo SAEB, destacam-se alguns resultados que nós, como educadores, também esperamos/queremos encontrar. Não se trata de um entusiasmo vazio, mas da necessidade de se dar destaque ao fato de que há, neste Brasil gigantesco, experiências educacionais de sucesso, que produzem resultados escolares muito satisfatórios e que precisam ser conhecidos e reconhecidos. A Fundação Carlos Chagas (2001) tem realizado alguns estudos exploratórios e estudos de caso, em escolas dos estados do Pará, Pernambuco, São Paulo e Rio Grande do Sul e no Distrito Federal, com o objetivo de, analisando o cotidiano escolar dessas escolas, identificar a contribuição de variáveis psicopedagógicas e sociais no desempenho dos alunos. As variáveis consideradas são: estilo de liderança do diretor, auto-estima positiva dos alunos, expectativas e representações dos professores e diretores sobre alunos, escola e função docente. Utilizam-se, em sua análise, do conceito de "escola efetiva", considerando escolas que, "frente a condições adversas, com nível sócio-econômico de seus alunos dos mais baixos do estado, alcançam um nível de desempenho nas provas do SAEB superior à média das escolas públicas da região" (Fundação Carlos Chagas, 2001, p.1). Nos dez estudos de caso realizados identificou-se, em todos os atores envolvidos, a conscientização do valor da escola para a aprendizagem e o desempenho do aluno, através dos processos pedagógicos. Para os pais, "a boa escola é aquela que ensina e bom professor é aquele que sabe como ensinar" (ibidem, p.28).

Em palestra neste VI Congresso, Bernard Charlot nos lembra da importância do professor saber ensinar (ver p.23-33). E estes estudos de caso nos enfatizam que o professor faz, sim, diferença, nos processos de aprendizagem dos alunos. O que chama a atenção, nos resultados desses estudos de caso, é o compromisso dos educadores com seus alunos. Escolas sem recursos pedagógicos, sem infra-estrutura adequada, com educadores com formação precária reverterem os maus resultados por contarem com professores disponíveis e envolvidos profissional e afetivamente com seus alunos. Esses dados são relatados para que não percamos a perspectiva e a possibilidade de escolas de qualidade no país. Se, mesmo em condições precárias, tanto do ponto de vista das escolas como das condições de vida de alunos e professores, essas escolas alcançam sucesso no processo de ensino-aprendizagem, então, revertidas todas essas condições desfavoráveis, pode-se reafirmar a possibilidade de uma melhoria da qualidade do ensino.

Os resultados do SAEB possibilitaram a identificação dessas escolas especiais. No entanto, também identificaram uma grande maioria delas, cujos

fracasso e dificuldades não se podem menosprezar. Nesse sentido, são necessárias ações conseqüentes por parte das políticas oficiais quanto à melhoria das condições de ensino das escolas de ensino fundamental e médio.

O Exame Nacional do Ensino Médio - Enem foi implantado a partir de 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos ao término da escolaridade básica, além de "estruturar uma avaliação do ensino médio que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção, nos diferentes setores do mundo do trabalho..." (Corvini, 2001, p.8). Como lembra Sandra Zákia (Anped, 2001), os propositores dizem que é uma oportunidade, ao cidadão, de uma auto-avaliação sobre suas escolhas futuras e sobre o mercado de trabalho. Contudo, tanto os próprios profissionais ligados ao Enem como os executivos da iniciativa privada sugerem-no como mais um critério para a seleção de recursos humanos para as empresas.

Assim, de que competências e habilidades se trata? Das que são importantes para a formação do cidadão ou das que são úteis e operacionais para a seleção de profissionais ou futuros profissionais para as empresas?

Azanha (2001), comentando os artigos publicados na *Revista do Enem*, ano 1, n.1, ressalta os pontos positivos e os pontos críticos dessa avaliação, em que aspectos como os citados aqui são analisados. Como positivo, destaca a criação de um exame nacional de ensino médio, à semelhança do que existe em outros países (na França, por exemplo, com seu *baccalaureat*), para que se possa ter "informações sobre o nível de rendimento dos egressos do ensino médio no país" (p.1) No entanto, ressalta o cuidado necessário na análise dos dados, tendo em vista "a diversidade de instituições, programas e práticas", o que não permite que nos refiramos a uma situação "nacional".

Outro ponto positivo ressaltado diz respeito à desvinculação pretendida pelo Enem entre o perfil do egresso do ensino médio e o perfil do ingressante no ensino superior. Na realidade, dado que o ensino médio não tem finalidade propedêutica em relação ao ensino superior, essa desvinculação seria altamente importante - vide a porcentagem de alunos concluintes do ensino médio que ingressam em cursos superiores -, especialmente se houvesse maior divulgação por parte dos propositores do exame, esclarecendo-se alunos, professores e pais.

Ainda em seu artigo, Azanha (2001) chama a atenção para o enaltecimento exagerado da "nova escola", voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, em contraposição a uma escola antiga, verbalista e conteudística. Entre outros argumentos, nos lembra a impossibilidade de se desenvolver competências "em abstrato", sem referência a conteúdos das

áreas de conhecimento e o "modismo" de se referir a competências como um conceito científico indiscutível e orientador de práticas. Além do mais, ao propor o Enem não apenas como um exame, mas "um modelo para a renovação da escola média", interfere-se diretamente na autonomia e originalidade das escolas, que, autorizadas a "usar e abusar" do Enem (MEC/Enem, 2001), se sentem compelidas a adotar atividades de aprendizagem consideradas significativas e necessárias para o desenvolvimento das competências e habilidades avaliadas pelo referido exame.

Outro aspecto crítico se refere ao diagnóstico vocacional que o Enem estaria proporcionando (cf. Azanha, 2001). Uma vez que o aluno, além da nota total, recebe separadamente as notas referentes às cinco competências avaliadas pelo exame, estaria sendo "informado" de suas possibilidades e limitações em cada uma delas. E poderia basear-se nisso para suas escolhas vocacionais. E seus empregadores poderiam encaminhá-lo para atividades mais condizentes com essas competências... No dizer de Azanha (2001), é aterrador pensar que as notas do Enem tenham esse valor diagnóstico, possibilitando selecionar pessoas em virtude da medição de suas competências. Sem perder de vista que mesmo testes com validação estatística devem ser usados com cautela, em situações preditivas de fracasso ou sucesso, escolar ou profissional.

Pelo que se tem visto, o Enem tem tido conseqüências na vida das escolas. Muitas delas têm seguido a orientação de "usar e abusar" das provas do Enem e pautado suas programações e atividades pedagógicas pelo desenvolvimento e construção de competências e habilidades, pela realização de trabalho contextualizado e interdisciplinar, pelas avaliações do rendimento dos alunos de forma mais processual e diversificada. Se isso redundará em melhorias reais do ensino, ou em apenas maior "treinamento" para o aluno realizar as provas do Enem, ainda não temos condição de avaliar.

Exame Nacional de Cursos - "provão" - Lei n.9.131/95. O Programa de Avaliação do Ensino de Graduação inclui o Exame Nacional de Cursos, Avaliações das Condições de Oferta de Cursos e Avaliações de Cursos de Graduação pelas Comissões de Ensino da SESu, para autorização, credenciamento e credenciamento. O Exame Nacional de Cursos é, pois, mecanismo de avaliação dos cursos superiores de graduação, verificando o nível dos alunos concluintes, tendo em vista alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria desses cursos. Em resposta à LDB n.9.394/96, toda instituição de ensino superior precisa ser avaliada periodicamente, podendo mesmo ser descredenciada, caso apresente resultados não

satisfatórios. Além das provas a que se submetem os alunos, são realizadas também Avaliações das Condições de Oferta de Cursos e Avaliações de Cursos de Graduação pelas Comissões de Ensino da SESu, que incluem exigências quantitativas, referentes à porcentagem de docentes titulados e com tempo integral de dedicação à instituição, assim como outros indicadores qualitativos, ligados ao ensino, extensão, pesquisa.

Os procedimentos de avaliação das instituições de ensino superior - "provão" e a verificação das condições de oferta dos cursos - deveriam, então, oferecer informações sobre o sistema de ensino superior e a qualidade oferecida por este.

Desde sua implantação, em 1996, o "provão" tem sofrido, no entanto, muitas restrições, com boicotes sucessivos dos alunos. Tanto os alunos quanto as instituições são penalizados por esse comportamento, seja no caso dos primeiros, pela retenção de seus diplomas, seja pela exigência, por parte de muitos empregadores, da informação sobre os resultados obtidos pelo aluno, para que este seja aceito no emprego. A instituição que não envia ao MEC a relação de seus formandos - na qual estão listados os alunos que prestaram o "provão" - pode sofrer penalidades oficiais.

No entanto, outras questões se acrescem.

1) O que significa, do ponto de vista dos fundamentos e concepções de avaliação, a realização de uma única prova, desconsiderando-se o sentido processual do avaliar? Ao estabelecer-se uma única prova em território nacional, com os mesmos conteúdos, desrespeita-se não apenas as peculiaridades de cada instituição e o princípio de autonomia que deve reger cada curso, mas também as diferenças regionais.

2) Verçosa (2001) questiona o *status* que assumem esses resultados no projeto de avaliação da graduação - como se bons resultados dos alunos naquela prova fossem indicadores seguros da excelência dos cursos -, de tal modo que instituições alardeiam - ou escondem - seus resultados, como estratégia de atração - ou evitar a rejeição - da potencial "clientela". Silva (2001) reafirma esse uso dos resultados do "provão", pela rede particular de ensino, como estratégia de *marketing*, para atrair novos alunos. Mas, informa ainda, também o fazem algumas universidades públicas, propondo Silva que se deva "capitalizar politicamente os bons resultados que, de um modo geral, as universidades públicas têm obtido no 'provão'".

Silva (2001), analisando a situação dos cursos de Pedagogia, as discussões e pressões da política oficial quanto à formação de profissionais da educação,

nos alerta para o risco do uso dos resultados do "provão" da Pedagogia para reforçar as políticas de retirada da formação de professores dos cursos de pedagogia. Talvez em razão dessa preocupação, muitos cursos de Pedagogia montaram espécies de cursinhos preparatórios para que seus estudantes tivessem melhores resultados no "provão". Tal feito cria o risco de se deturpar ainda mais a formação nos cursos de Pedagogia, que passariam, como tantos cursos, a regular a suas propostas formativas pelos critérios e expectativas do "provão".

3) Chamamos a atenção para outra consequência dessa utilização deturpada dos resultados: há instituições de ensino superior que estabelecem prêmios para os professores, em razão dos resultados que seus alunos obtenham, mudam suas políticas de contratação (e demissão) de docentes suas programações e recursos bibliográficos, para tentar se colocar na perspectiva da avaliação externa e não perder sua "clientela".

O que se tem visto é uma tendência de muitas instituições - e daí os reflexos nefastos dessa política em sala de aula - de transformar seus cursos de graduação em preparatórios para o "provão", desconsiderando suas próprias características e tendendo à homogeneização dos profissionais daquela área. A massificação substitui a diversidade e a originalidade.

Também tem sido observada, em algumas escolas privadas, uma tendência de aumento das reuniões de professores, trocas sobre conteúdos e bibliografias: algumas o fazem por compromisso com a formação dos alunos; outras, pela imposição de seus mantenedores para que melhores resultados institucionais sejam alcançados.

4) O que tem feito o governo com as instituições que sistematicamente não têm obtido resultados satisfatórios no "provão"? Uma das consequências deveria ser o descredenciamento do curso e, portanto, seu fechamento. No entanto, dever-se-ia realmente fechá-los? Ou oferecer suporte de maneira que superassem suas dificuldades e passassem a oferecer ensino de melhor qualidade? E ainda: será que a avaliação realizada através do "provão" e os resultados nele obtidos pelos alunos são prova verdadeira da qualidade ou não de dada instituição? E as situações sistemáticas de boicote às provas, que "prejudicariam" alunos e escolas, mas não poderiam "atestar" a má qualidade destas? E o caso de instituições em que as condições de oferta são consideradas boas, pelas Comissões de Avaliação, ao mesmo tempo que os alunos apresentam sérias críticas ao desempenho da própria instituição e seus professores?

5) As políticas de financiamento do ensino superior público têm sido afetadas pelos resultados dessas avaliações, desconsiderando-se todos as li-

mitações que essas possam ter. No entanto, escolas privadas, de reconhecida má qualidade, não têm sido afetadas, mesmo com comprovados maus resultados no "provão". Essa dubiedade das políticas gera ainda maior rejeição a esses processos avaliativos.

Essa avaliação, portanto, nega seus próprios objetivos, assumindo um caráter regulador e não processual, em sua forma, e um caráter injusto e discriminatório, pelas suas conseqüências.

Considerações finais

Silva (2001), rebatendo menções de que a Universidade pública não aceita ser avaliada, afirma que as universidades querem e devem ser avaliadas, "através de mecanismos de controle social e acadêmico, construídos coletivamente com a participação direta dos sujeitos que fazem a Universidade no seu cotidiano: professores, estudantes e técnico-administrativos" .

Nesse sentido, repudia instrumentos que avaliam a Universidade pela sua "produtividade/rentabilidade", medida por instrumentos que a simplificam e reduzem. Ao questionar os mecanismos por meio dos quais o MEC avalia os cursos, Silva (2001) aponta um aspecto positivo: muitos cursos - especificamente os de Pedagogia - "estão se mobilizando intensamente e pensando em construir mecanismos de auto-avaliação e de avaliação externa", de modo a repensar o curso e realizar avaliações institucionais "como um processo e como um fator de aprimoramento do seu projeto político-pedagógico".

Lembra que, a partir de pressões políticas das universidades, o MEC ampliou o alcance de sua proposta de avaliação da educação superior, com a análise das condições de oferta de cursos (qualificação do corpo docente, projeto pedagógico e infra-estrutura, com ênfase nas condições das bibliotecas, por exemplo).

Assim, o princípio subjacente a uma avaliação do sistema não é negado, mas reafirma-se a necessidade de que é possível avaliá-lo dentro de outra lógica e com outros objetivos.

Do meu ponto de vista, a implantação de uma cultura avaliativa das instituições e dos sistemas não pode ser deixada de lado, e todas essas experiências que têm sido feitas oficialmente - ao lado de outras promovidas pelas próprias instituições - são fundamentais para que aprendamos cada vez mais o significado de uma avaliação realmente educativa e possibilitadora de avanços no campo educacional e político. Isso implica, necessariamente,

uma avaliação dos atuais programas e políticas de avaliação do sistema educacional, para que avanços pedagógicos e educacionais sejam incorporados a essas políticas, deturpações e desvios sejam corrigidos, com objetivos e critérios cada vez mais transparentes.

Uma vez que as políticas de avaliação hoje propostas determinam o profissional que deve haver na escola, segundo um modelo que é educacional, mas principalmente representativo de uma determinada política social e econômica, não se pode perder de vista, na avaliação dessas políticas e do desempenho de seus gestores, a necessidade da participação e responsabilidade coletiva de todos os atores envolvidos, de modo que os resultados obtidos sejam reveladores de caminhos férteis para a melhoria do ensino nacional e indicadores de políticas comprometidas com essa melhoria e com a formação das crianças e jovens para uma cidadania consciente e crítica. Como dizem Bonamino & Franco (1999, p.127), "a avaliação da educação brasileira é - deve ser, acrescento - mais do que um projeto particular de um grupo político ou de um governo. Ela atende demandas muito variadas, de gestores educacionais e, em sentido amplo, de diversos setores da sociedade, Por isso, veio para ficar..." E, também, será o que fizermos dela.

Referências bibliográficas

- ANFOPE. Boletim n.14, maio 2001.
- AZANHA, J. M. P O *Enem: afinal, do que se trata?* São Paulo. Prof. Assessoria em Educação. Textos Selecionados. 2001
- BARRETTO, E. S. de S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. Anped. 2001. <http://www.anped.org.br/>
- BONAMINO, A., FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. SR FCC /Autores Associados. *Cadernos de Pesquisa*, n.108, nov. 1999.
- CORVINI, L. Ferramenta de avaliação profissional. DF, MEC/ENEM, *Revista do Exame Nacional do Ensino Médio*, ano I, n.1, 2001.
- DOURADO, L. F, CATANI, A. M., OLIVEIRA, J. F de. *A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão*. Anped. 2001. <http://www.anped.org.br/>
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Estudo exploratório sobre o SAEB*. Relatório final - resumido. São Paulo, 2001. (Mimeogr.)
- GOMES, A. M. *O Exame Nacional de Cursos como política de avaliação do ensino superior* - origens, contrastes e sua importância para a política de regulação estatal do ensino superior. Anped. 2001. <http://www.anped.org.br/>

[HTTP://www.anped.org.br/](http://www.anped.org.br/)(2001)

[HTTP://www.inep.gov.br/enc/default.htm](http://www.inep.gov.br/enc/default.htm) (2001)

[HTTP://www.inep.gov.br/enem/default.htm](http://www.inep.gov.br/enem/default.htm) (2001)

[HTTP://www.inep.gov.br/saeb/default.htm](http://www.inep.gov.br/saeb/default.htm) (2001)

LOPES, M. F. A. *Objetivos e perspectivas do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) e do Exame Nacional de Cursos*. Anped. 2000. [http: www. anped.org.br/](http://www.anped.org.br/)

MEC/ENEM. *Revista do Exame Nacional do Ensino Médio*, ano I, n.1, 2001.

SEGEREICH, S. C. D. *O significado da atual Avaliação Externa do Mec*. Anped. 2000. [http: www.anped.org.br/](http://www.anped.org.br/)

SILVA, W. C. da. A pedagogia no Exame Nacional de Cursos: o que prova o "Provão"? *Anfope - Boletim*, n.14, maio 2001.

TV ESCOLA. *Boletim Salto para o futuro*. SAEB: Todos pela boa escola. Agosto 2001.

VARGAS, H. *Resultados do provão: surpresas desconcertantes*. Anped. 2000. [http: www. anped.org.br/](http://www.anped.org.br/)

VERÇOSA, E. de G. O provão da Pedagogia. *Anfope - Boletim*, n.14, maio 2001.

28

Do que temos, do que podemos ter e temos
direito a ter na formação de professores:
em defesa de uma formação em contexto

António F. Cachapuz

"O caminho faz-se ao andar"

(António Machado)

Um dos importantes legados que o último século nos deixou quanto à formação contínua de professores foi um quadro teórico de referências onde pontificam três construtos: construtivismo, reflexão e comunidade. Mas também nos deixou como "reverso da medalha" a dificuldade crónica dos sistemas educativos (um pouco por todo o lado) em institucionalizar tal quadro de referências; ou seja, não se conseguiu ainda articular um tal quadro teórico com práticas de formação relevantes para os que eram supostos serem os destinatários da formação: os professores. Este é, no meu entender, o problema central que hoje se nos coloca.

Na verdade, a análise cuidada do desenho, organização e estratégias de formação contínua em vários países mostra que esta continua a ser marcada pelo academismo, em que se valoriza a aquisição de saberes e não a sua construção pelos professores, necessariamente entendidos como actores sociais que constroem seus saberes em circunstâncias e contextos específicos.

O que está em jogo é o para quê e a quem beneficia um tal tipo de formação (excepto provavelmente como instrumento de creditação para progredir na carreira docente).

O estudo debruça-se sobre algumas razões que ajudam a explicar um tal estado de coisas, em particular: (i) ao nível epistemológico, o conhecimento sobre a formação de professores não pode ser ainda qualificado como uma ilha de racionalidade (no sentido de Fourez), porventura porque sendo qualquer desses construtos resultantes de apropriações/transposições de outras áreas disciplinares falta autocorência ao quadro resultante bem como incorporar adequadamente saberes oriundos das epistemologias das práticas; (ii) sob o ponto de vista das políticas educativas, a formação de professores não é freqüentemente entendida como um dos melhores investimentos que um país pode fazer, mas, antes pelo contrário, é muitas vezes entendida no âmbito de uma lógica economicista de despesas correntes (por vezes escondida debaixo do modernismo de ofertas de formação através das novas tecnologias da informação e comunicação); (iii) ao nível do desenho, da gestão e das estratégias de formação, as instituições de ensino superior responsáveis pela formação persistem freqüentemente numa visão endogâmica e académica da formação (muitas vezes repetem-se os cursos de formação inicial), sem valorizarem uma real abertura ao mundo profissional dos professores, ao meio exterior e à socialização do conhecimento. Prevalece de facto a racionalidade técnica.

Tendo em vista ajudar a reinventar a formação contínua de professores, desenvolvem-se quatro teses, a saber: (a) valorizar uma formação centrada nos contextos educativos onde decorre a actividade profissional dos professores, isto é, a escola e o meio e comunidade exterior à escola como recurso educativo; (b) quebrar o isolamento dos professores através de comunidades de aprendentes (e não só de aprendizagens); (c) montar estruturas de qualidade ao nível da gestão, coordenação, acompanhamento e auto-avaliação da formação, bem como programas de desenvolvimento e formação de pessoal do ensino superior (DFPES); (d) divulgar experiências de sucesso a nível da formação contínua de professores.

Das mudanças de paradigma

Uma importante conseqüência da aceleração científico/tecnológica nas sociedades modernas é a necessidade de um outro quadro de referências no que à educação e formação diz respeito. Isso mesmo foi reconhecido em 1996

pelo relatório Unesco (mais conhecido pelo relatório Delors), em particular no tocante à formação contínua de professores, ou ainda no relatório mundial sobre a educação da Unesco (1998).

O traço essencial da mudança de que precisamos passa por uma lógica de formação contínua centrada no complemento de saberes proporcionados pela formação inicial (isto é, o que ficou pelo caminho ou se tornou obsoleto) - freqüentemente levada a cabo com base em iniciativas avulsas e não poucas vezes servindo mais os interesses das instituições de formação do que os professores a quem ela se dirige - para uma lógica de aprendizagem ao longo da vida¹ articulando harmoniosamente saberes académicos e epistemologias das práticas dos professores, lógica essa implicando necessariamente uma visão sistémica da formação. Tal visão sistémica deve envolver harmoniosamente quer o macrosistema propriamente dito de formação, em particular as políticas educativas, as políticas de gestão e organização da formação (inicial/contínua; formal/não-formal), quer os profissionais (sujeitos da formação), no que respeita à diversidade dos seus saberes de partida, motivações, aptidões e condições de trabalho.

No entanto, se em abstracto parece adquirido a superioridade e necessidade de um novo paradigma enquadrador da formação contínua de professores quase tudo está por fazer no terreno. Dito de outro modo, temos um desfazamento entre o que precisamos e o que temos. E é precisamente dessa falta de congruência que resulta um déficite de RELEVÂNCIA nos programas de formação contínua, um dos problemas centrais com que hoje em dia se debatem os sistemas de formação.

Se é certo que, como afirma Giles Deleuze, estamos sempre no meio de caminho, estamos sempre no de qualquer coisa; no caso da formação contínua de professores estamos no "meio" de uma transição paradigmática cujo desenlace passa em boa parte pelo nosso inconformismo (investigadores, professores e demais responsáveis), capacidade e empenho, como indivíduos e como colectivo, de influenciar decisivamente três ordens de factores tendo a ver com: (i) novas políticas educativas; (ii) novos quadros teóricos de referência; (iii) reinventar a organização da formação.

1 A ideia de aprendizagem ao longo da vida recupera e aprofunda a noção de educação ao longo da vida de Edgar Faure nos anos 1970 e não se confunde com o discurso neodarwinista de adaptação às flutuações do mercado de trabalho. Bem pelo contrário, deve ser lida como um instrumento visando à inserção social, à participação activa e consciente e à igualdade de oportunidades.

Tendo em conta os limites desta intervenção, a eles me referirei sumariamente. Optei por alinhar para cada um deles uma tese promotora de debate posterior.

Das condições de mudança

Tese 1

"É necessário uma mudança de filosofia nas políticas actuais de formação de professores deforma a entender a educação e a formação como um investimento (porventura o melhor) e não na perspectiva economicista de despesas correntes."

Embora as políticas educativas estejam sempre estreitamente enquadradas e dependentes de condições sociopolíticas específicas (outros intervenientes melhor do que eu poderão aprofundar a sua pertinência no que toca ao Brasil), permito-me, no entanto, sublinhar duas tendências actuais das políticas educativas tendo a ver com a formação de professores.

A primeira tendência (sobretudo desde os anos 1990) tem a ver com uma visão mais produtivista da qualidade e dos objectivos da educação/formação. "Avaliação", "ajustamento", "eficácia", "desempenho" ou "capital humano" são para a Unesco (1998) alguns dos sinais de como tal visão produtivista penetrou no discurso das políticas educativas actuais. As lógicas de privatização da formação estão intimamente ligadas a essa visão produtivista. A segunda tendência centra-se na democratização da educação/formação e é mais valorizada nos países economicamente menos desenvolvidos.

As lógicas de descentralização e desburocratização da formação estão estreitamente ligadas a essa visão. Segundo Nóvoa (2001), as primeiras buscam consolidar um mercado da educação e da formação, enquanto as segundas apelam a uma maior responsabilidade das instituições escolares e a práticas regulares de "prestação de contas" às famílias e à sociedade.

Essas duas tendências estão freqüentemente em tensão e nem sempre são facilmente conciliáveis. No entender da Unesco (1998), "os professores são apanhados no meio, considerados por um lado como portadores de luz a locais escuros, seja a tolerância ou o respeito pelos direitos humanos e, por outro lado, como preciosos factores de produção num empreendimento que absorve uma proporção significativa dos orçamentos públicos".

Nos países economicamente mais desenvolvidos esse debate está intimamente ligado com políticas de solidariedade social, tendo em conta o en-

velhecimento acelerado da população (caso da Europa nomeadamente) e concomitante aumento substancial da verba necessária atribuir pelos Estados à grande área do Social (de que a educação e formação fazem parte).

Há certamente diferentes modos de conjugar as duas tendências maiores acima referidas consoante os diferentes pontos de partida e contextos específicos de cada país e até região. Por exemplo, entre a situação brasileira e a situação europeia em que me insiro é fácil detectar desde logo diferenças de fundo.

A primeira tem a ver com o gigantismo da tarefa a enfrentar (mesmo no Estado de São Paulo e até ao final da 4^a série há hoje em dia cerca de cem mil professores que nem sequer têm formação de nível superior!); esta diferença enorme de escala tem certamente implicações profundas sobre a natureza das ofertas e organização da própria formação. Formar mais e melhores professores ao mesmo tempo não é tarefa fácil. A segunda diz respeito às condições de trabalho dos professores brasileiros em termos de excesso de horas lectivas e baixos salários, uma situação hoje impensável nos países da União Europeia. Acrescente-se a dispersão geográfica (no Brasil) e é fácil de concluir que as respostas a dar terão de ser necessariamente adaptadas.

Finalmente, importa referir que as duas tendências de políticas educativas acima referidas também têm implicações com diferentes modos de conceber as relações entre lógicas de formação e lógicas de creditação das acções de formação para efeito da progressão profissional dos professores. A esse respeito, a situação actual em Portugal é lamentável, uma vez que as primeiras ficam a reboque das últimas. Por vezes a procura da formação visa exclusivamente à obtenção de créditos (com prejuízo da relevância da natureza da formação). A creditação também fica prejudicada pois é amputada da componente essencial de desempenho docente do professor. Pior ainda, não são muitas vezes creditadas situações de formação que o deveriam ser (por exemplo, apresentação de trabalhos em congressos).

Tese 2

"É necessário maior unidade, coerência e interdisciplinaridade de quadros teóricos de referência e de forma a incorporar neles elementos das epistemologias das práticas."

Uma boa política de formação depende antes de mais de boas ideias. Só depois das condições, incluindo financeiras, para a levar à prática. Ou seja, tem de se apoiar na investigação.

A Academia frequentemente protesta devido a que a investigação que leva a cabo (e sua fonte de legitimação primordial) bem poucas vezes é tomada em consideração pelos responsáveis da definição de políticas de formação. Em parte tem razão. Só em parte. Com efeito, a investigação que temos é "dispersa e fragmentada, oriunda de vários campos disciplinares, de diversos paradigmas e metodologias, feita com pequenas amostras, com resultados dificilmente comparáveis e por vezes pouco consistentes, que não permite uma leitura coerente e integrada da formação contínua" (Teresa Estrela, 1996). Em síntese, falta de sistematicidade e Interdisciplinaridade, excesso de voluntarismo. Assim sendo, não é fácil ser transposta e apropriada para decisões sobre políticas de formação.

A investigação educacional, e muito particularmente a investigação sobre a formação contínua, necessita de novos rumos. Necessita com urgência de "alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-acção e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores e intimamente ligados com as práticas educativas" (Nóvoa, 1991). É através dessa dinâmicas que será eventualmente possível construir novos quadros teóricos de referência articulando harmoniosamente saberes académicos com as epistemologias das práticas docentes. Uma tal abordagem não deixa de criar algumas tensões na Academia nomeadamente em relação ao estatuto actual da pesquisa-acção, para alguns não entendida como "verdadeira" pesquisa ou como qualquer coisa a meio caminho entre a pesquisa e a acção (ver, por exemplo, Bataille, 1983). No fundo, o que está em jogo é o modo como representamos as relações entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum.

Ainda sabemos pouco sobre tais assuntos. A começar pela noção de professor reflexivo apesar de correr o risco de se tornar mais um chavão pedagógico.

Por mim estou de acordo com Teresa Estrela (1996), quando considera alguns efeitos perversos que o discurso reflexivo sobre a formação pode ter. Em particular, "trata-se de um discurso que tende a ser reproduzido um pouco por todo o lado, por vezes de forma muito pouco crítica, transformando-se algumas das suas ideias chave em slogans que todos nós - investigadores, formadores, professores, políticos - não resistimos a utilizar sem uma clarificação prévia dos conceitos que encerram. Expressões como professor reflexivo, desenvolvimento pessoal e profissional, identidade profissional, formação emancipatória, são apenas exemplos de expressões polissémicas e ambíguas que levam a um entendimento aparente no campo das palavras,

mas de facto gerador dos maiores equívocos conceptuais". Pessoalmente, acrescentaria ainda construtivismo.²

Faço questão de trazer à nossa própria reflexão crítica as palavras sábias de um autor algo ignorado que já nos idos anos 70 trabalhava o conceito de professor reflexivo (porventura com a designação da altura, isto é, de professor investigador; não se pode ser investigador sem ser reflexivo). Com efeito, dizia Lawrence Stenhouse (1975), pois é dele que se trata, que não chega querer ser reflexivo; é preciso também que se tenha capacidades para o ser (desde logo competências metacognitivas que facilitem processos de tomada de consciência e de decisão). Ou seja, não é reflexivo quem quer, mas também quem pode. O que levanta a questão de como organizar ajustamentos nos percursos de formação para estes últimos (um aspecto quase sempre ignorado nas propostas de formação).

Mais perto de nós, Zeichner (1994) reafirma que a noção de professor reflexivo necessita ser mais bem esclarecida. Para começar, o conhecido autor considera que não existe tal coisa como um professor que não seja reflexivo (o que coloca a questão prática de como os identificar). Em seguida, o autor aconselha a que mais do que celebrar ideia de professor reflexivo (até parece que tudo se resolve dessa maneira!), importa estudar *sobre* o que é

2 No que respeita ao construtivismo, um termo guarda-chuva, fica-se quase sempre sem saber a que é que nos referimos exactamente. Em particular, se nos estamos referindo ao construtivismo metodológico (por vezes designado por pedagógico) ou ao construtivismo epistémico, este último no meu entender bem mais polémico. A diferença é de tomo. Sem pretender abarcar numa simples nota toda a discussão em curso sobre as problemáticas do construtivismo (em particular no que ao ensino diz respeito), acho pertinente sublinhar alguns aspectos críticos que têm como intenção primeira relançar a nossa reflexão sobre tão importante campo de estudo. Assim, por exemplo, ao sobrevalorizar a noção de que o que importa (critério de legitimação) é que o conhecimento seja viável, isto é, "adequar-se aos nossos propósitos" (Glaserfeld, 1996), fica de pé a incapacidade da abordagem pelo construtivismo radical da questão ética. Por isso mesmo, o conhecido teórico do construtivismo epistémico acima referido não dá resposta a Fox Keller (1996) sobre a situação hipotética de, como físicos, termos sido capazes de ("conforme nossos propósitos") ter inventado armas de destruição maciça! Ou seja, podemos dormir descansados, pois a viabilidade foi assegurada! E não chega contra-argumentar à guisa de desculpa que, desde os pré-socráticos, nenhuma teoria filosófica racional foi capaz de formular uma base para a Ética. Quando se propõem mudanças, estas devem ser sempre para melhorar a condição humana.

Mas não é só a questão ética que fragiliza o construtivismo radical de Von Glaserfeld. O próprio construtivismo piagetiano, melhor dizendo, as suas apropriações educacionais, têm merecido substanciais críticas em particular no âmbito da educação em ciência cujos deta-

que os professores estão reflectindo (o que levanta interessantes questões sobre o papel da teoria que mais à frente se aborda) e dos *modos como* o estão a fazer; e acrescenta que nem todo o ensino reflexivo é necessariamente bom ensino (que dizer, por exemplo, da falta de articulação entre finalidades educativas com o próprio objecto da reflexão).

Num outro registo, vale a pena ter em atenção a preocupação de Célia Moraes (2001) sobre o recuo da teoria nas pesquisas educacionais. Em particular, a autora considera, citando Burgos, que "a celebração do 'fim da teoria' - movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito de 'prática reflexiva' - se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentado por um indigesto pragmatismo". E acrescenta que em tal utopia, "basta o 'saber fazer' e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica". O que a autora chama a atenção é de que, para interpretar a realidade educacional, é necessário ter previamente quadros de referência. De contrário, corremos o risco de ter uma reflexão de índole reprodutiva. É pois todo o papel da investigação sob as suas diversas formas que está em jogo, do acesso, participação e sua relevância para os professores do terreno.

Três sugestões para reorientar a investigação

(i) Desenvolver mestrados (pós-graduações) profissionais por natureza centrados nas funções docentes, casos de mestrados em supervisão/orientação; gestão e coordenação pedagógica nas escolas; ensino de línguas, ciências etc. em que a investigação didáctica tem aqui um papel primordial, já que,

lhes não cabem nesta intervenção (por exemplo, como conciliar o ensino de conceitos altamente abstractos, como a Mecânica Quântica, com a defesa de que a aprendizagem caminha do concreto para o abstracto?).

Porventura, a maior limitação destas versões do construtivismo é deixar o Homem isolado frente a si mesmo, desvalorizando ou mesmo ignorando o papel da comunidade e dos contextos na construção do conhecimento. Como se cada um de nós fosse uma ilha. A leitura vygotskiana ou de Wallon do construtivismo é bem mais atraente. Ou ainda, mais perto de nós, e na esteira desses últimos, as propostas de Lave e Wenger, sobretudo pela valorização do papel do contexto e das comunidades de prática.

Razões porque quando neste estudo uso o termo construtivismo é para significar o construtivismo metodológico. É aliás essa a vertente que mais importa aprofundar no quadro da gestão, coordenação e organização da formação contínua, de forma a facilitar e potenciar uma desejável regulação contínua dos processos de formação (racionalidade prática como contraponto a perspectivas de formação com base em quadros de racionalidade técnica).

por definição, o seu objecto de estudo está centrado no dia a dia do trabalho lectivo dos professores. (A aposta em mestrados profissionais foi uma das boas decisões estratégicas que tomámos na Universidade de Aveiro nos anos 1990, tendo em vista reorientar a investigação.)

(ii) Promover a participação de professores experientes nas próprias equipas de investigação, em particular no processo de identificação das questões de investigação. Um tal processo não só estabelece novas cumplicidades entre a investigação e a acção, mas combate o isolamento profissional dos professores envolvendo-os no processo de investigação.

(iii) Quando da elaboração de dissertações/teses, fomentar estudos centrados em problemáticas da escola e por ela sentidos como tal, e não projectos meramente individuais.

Tese 3

"É necessário promover mudanças na organização e gestão da formação valorizando, de facto, a socialização do conhecimento."

A mensagem a passar é a superioridade de modelos de formação de índole construtivista privilegiando a dimensão interactiva/reflexiva, precisamente pela melhor oportunidades que oferecem em envolver os professores na sua própria formação, centrados mais na produção de saberes do que na aquisição de saberes. Tais modelos têm-se revelado mais adequados na regulação e acompanhamento dos processos de formação do que modelos do tipo académico, freqüentemente organizados segundo uma lógica de racionalidade técnica e privilegiando formações do tipo "complemento" de conhecimentos da formação inicial temporal e espacialmente desligados das práticas docentes.

Tal como noutro lado referi (Cachapuz, 1997), na formação contínua "trata-se de reconhecer e explorar a noção de que os professores são actores sociais que exercem seus poderes e constroem seus saberes em dadas circunstâncias e contextos específicos". Os modelos de índole construtivista de formação são, na sua diversidade, os que melhor se adaptam a este desiderato e, por isso mesmo, tornam-se nos dispositivos de que dispomos para a mudança que precisamos.

O desenvolvimento de tal tipo de modelos de formação envolve necessariamente novas cumplicidades entre a comunidade de investigadores/formadores e a comunidade de professores de forma a constituir uma comunidade

de formação. A questão ganha actualidade já que, sem o adequado conceito de comunidade de formação, a noção de redes de formação fica desvalorizada e reduzida ao seu instrumental. Dito de outra maneira, não chega a formar redes com pessoas, é preciso saber aproximá-las e valorizar o que está entre elas. Nas palavras do escritor moçambicano Mía Couto, "há o Homem, isso é facto; falta é o humano".

A noção de comunidade de formação acima referida é assim um conceito estruturante de uma rede; sem ele só fica o resíduo tecnológico. Importa pois ser claro que uma comunidade para o ser necessita de se organizar segundo vários atributos que só têm sentido se tomados como um todo. O primeiro é criar um espaço para a utopia, entendida no seu sentido estratégico como elemento congregador de ideias e de fomento para imaginação; muitos dos projectos de fronteira a nível da formação de professores nascem assim do desafio ao irrealizável. O segundo tem a ver com a coordenação de interesses contraditórios, quer sob o ponto de vista intelectual ou ideológico quer estritamente profissional. O terceiro diz respeito às responsabilidades partilhadas. É desse conjunto que nascem as dinâmicas de identificação e empenhamento dos membros (sem os quais não há mesmo comunidade).

Três sugestões para reorientar a formação

(i) Criar redes e parcerias entre instituições de ensino superior e escolas

Criar redes de formação pode envolver explorar ambientes virtuais ou não consoante as condições e contextos específicos. Em qualquer caso o primeiro passo deveria ser rever qual o estatuto e poder de decisão relativo dos diversos participantes das comunidades de formação, nomeadamente dos professores do terreno, e o que é que investigadores e professores têm a oferecer uns aos outros, de forma a transformar comunidades de aprendizagem em comunidades de aprendentes em que de facto não sejam só os professores que sejam supostos aprender.

(ii) Divulgar estudos referentes a casos de sucesso da formação continuada

Para acreditar que a mudança é possível é também necessário dá-la a conhecer. Um bom exemplo (no âmbito brasileiro) são alguns dos estudos sobre pesquisa sobre formação contínua feita no terreno apresentados nos Cadernos Cedes do Centro de Estudos Educação e Sociedade (1995), como por exemplo o estudo de Aline Reale et al. sobre um modelo construtivo/

colaborativo de formação continuada centrado na escola; ou ainda o estudo de Cilene Chakur sobre níveis de profissionalidade docente com professores da 5^a a 8^a séries.

(iii) Usar inteligentemente as novas tecnologias da informação e comunicação

Usar inteligentemente as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) significa aqui tirar partido delas quando não é possível obter melhores resultados educativos pelo uso de outros meios. Muito embora esteja fora de questão a importância das TIC no quadro actual da formação pela novas oportunidades que oferecem (por exemplo, caso de redes telemáticas), as TIC não devem servir como critério de legitimação da qualidade da formação contínua dos professores (como alguma indústria e mercado de computadores porventura desejaria). A tensão entre as duas tendências maiores de políticas educativas acima abordadas (ver Tese 1) é aqui particularmente aparente; pessoalmente considero que o investimento financeiro por vezes ainda é o problema mais simples de resolver

Não é minha intenção aprofundar aqui o debate sobre esse tema (veja-se a propósito o capítulo que lhe é dedicado no relatório mundial da Unesco (1998) já referido, com o sugestivo título de "Os professores, o ensino e as novas tecnologias". O que me parece pertinente chamar a atenção é que:

(a) importa não confundir informação com conhecimento; o que as TIC reconfiguraram foi, no essencial, os processos de acesso à informação; a construção do conhecimento é algo mais complexo. Dito de outro modo, a informação não é uma condição suficiente para aceder ao conhecimento. Muitos jovens alunos pagaram caro a confusão entre o que está à mercê de carregar numa tecla (a informação) e o que é pessoal e socialmente construído envolvendo persistência, esforço e tempo de maturação;

(b) mesmo a procura da informação na Internet/www está a tornar-se cada vez mais problemática (precisamente pelo excesso de informação). No entender da Unesco (1998), "faltam instrumentos de navegação eficazes ('mapas' e 'compassos' por assim dizer) originando que professores e alunos podem vir a 'surfear' na Internet por tempo indefinido, perdidos para sempre na auto-estrada da informação". E o mesmo relatório considera que o aperfeiçoamento de tais instrumentos de navegação é um dos desafios fundamentais dos próximos cinco a dez anos;

(c) o uso das TIC na formação contínua de professores ao nível da aprendizagem de novas competências e estratégias e trabalho não deve esquecer que eles sejam capazes de elaborar uma representação coerente da mudança (nomeadamente nos níveis ideológico, epistemológico e ético-profissional) de que as próprias TIC são um símbolo.

Termino com uma reflexão de Michel Fabre (1992) sobre a formação e que considero deve orientar a nossa actividade como formadores: "Formar enquanto processo, é sempre formar alguém, em alguma coisa e para qualquer coisa".

O debate está aberto.

Referências bibliográficas

- BATAILLE, M. Problématique de la complexité dans la recherche-action. *Dossiers de l'Éducation*, 2. Université de Toulouse le Mirail, 1983.
- CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade. Formação Continuada, São Paulo, n.36, 1995.
- CACHAPUZ, A. Investigação em didáctica das ciências em Portugal: um balanço crítico. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Didáctica e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. S. Paulo: Cortez, 1997. p.205-40.
- ESTRELA, T. Realidade e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, v.14, n.1, p.27-48, 1996.
- FABRE, M. Qu'est ce que la formation. *La Memoire Professionnel*, n.12, 1992. (Texto policopiado).
- FERREIRA, V. *Escrever*. Lisboa: Bertrand, 2001.
- FAURE, E. *Aprender a ser*. Paris, London: Harrap, 1972.
- FOX KELLER, E. O paradoxo da subjectividade científica. In: SCHITMAN, D. (Ed) *Novos paradigmas, cultura e subjectividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.93-117.
- MORAES, M. C. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, v.14, n.1, p.7-25, 2001.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: _____. *Formação contínua de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.
- _____. *Alocução à Conferência Espaços de Educação Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- STENHOUSE, L. *Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educ, 1975.
- UNESCO. *Educação, um tesouro a descobrir*. Lisboa: Asa, 1996.

UNESCO. *Professores e ensino num mundo em mudança*. Porto: Asa, 1998.

ZEICHNER, K. Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education.

In: HARVERD, G., HODKINSON. (Ed.) *Action and Reflection in Teacher Education*.

Norwood NJ: Ablex, 1994. p. 15-34.

Disciplina e indisciplina como
representações na educação contemporânea:
a ética da obediência

Mário Sérgio Vasconcelos

Atualmente a palavra ética está em todos os lugares. Ouve-se falar de ética nos meios de comunicação, os livros trazem ética nos títulos e até os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) colocam a ética como tema transversal. A palavra está na moda e nos instiga a perguntar: por que a ética está em pauta? De um modo geral, falamos muito de alguma coisa quando está sobrando ou faltando. Em 1998, o poeta Paulo Leminski, ao escrever sobre *poesia, paixão e linguagem*, disse que a paixão estava na moda porque, na verdade, estávamos vivendo uma época que não era muito apaixonada. De modo semelhante, penso que estamos valorizando a ética porque está faltando ética. Hoje, entre os professores, fala-se muito de salário, não porque está sobrando, mas porque está faltando. Em alguns meios, estamos falando muito sobre a preservação da flora e da fauna porque estão em extinção. Penso que a ética anda meio sumida.

Enfim, agora essa discussão chegou com muita força no meio educacional. Pensar a ética e a autonomia no contexto escolar é hoje, pois, uma exigência, que se fez presente principalmente a partir da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394/96) e dos novos PCN, nos quais se estabeleceu como necessária a discussão sobre uma ética que

possa levar alunos e professores ao exercício da cidadania. Com isso, temos observado que ética e a autonomia na situação escolar são temas que têm despertado a curiosidade e incomodado os professores.

De qual ética, contudo, se fala no contexto educacional? Quanto a isso, pudemos constatar que as instituições escolares estão interessadas em uma ética diretamente associada aos interesses institucionais imediatos voltados para a questão da disciplina e da indisciplina na escola. Os professores, por exemplo, estão muito preocupados em estabelecer limites para os comportamentos dos alunos e buscam, com urgência, uma orientação para lidar com as condutas que consideram inadequadas. Essa realidade pôde ser comprovada em estudo exploratório que realizamos com o objetivo de desvelar as representações que professores da rede estadual de ensino médio fazem a respeito do conceito da ética. Por meio de questionário dirigido, fizemos um levantamento com 126 professores de cinco cidades da região de Assis (SP) sobre a necessidade de se incluir ou não "ética" como tema transversal nas escolas; 89 (70,6%) professores julgaram necessário a inclusão do tema nas escolas, e, para 74 deles (58,7%), a justificativa foi em torno da disciplina e indisciplina dos alunos (Vasconcelos, 2001).

Numa segunda etapa desse mesmo estudo, encontramos várias explicações para a origem e os motivos da indisciplina atribuída pelos 74 professores. Alguns atribuem as origens da indisciplina à condição econômica de pobreza do contingente populacional de origem dos alunos (12,1%). Outros, à violência presente na sociedade, fomentada pelos meios de comunicação (14,6%). Nessas duas perspectivas, a escola é vítima de uma clientela inadequada e os indivíduos/alunos são vistos como sujeitos passivos moldados pelo meio em que vivem. Essa é uma visão muito conhecida na sociologia e na psicologia do século XIX, no qual vigoravam os pressupostos empiristas que defendiam que os comportamentos dos indivíduos resultavam totalmente dos estímulos e das pressões exercidas pelo ambiente. Próximos a essa explicação estão os argumentos de que o "comportamento indisciplinado vem de casa", e a culpa e responsabilidade pela indisciplina é da família que não soube estabelecer limites (19,5%). Nesse caso, a responsabilidade pelo comportamento inadequado é exclusiva da família.

Outra visão predominante vem da idéia de que os comportamentos indisciplinados são traços de personalidade, e que não há como mudá-los (28,2%). Recentemente, em um programa de televisão, um professor, ao relatar o caso de um aluno indisciplinado, concluiu o seu relato citando um ditado popular muito conhecido em todo o Brasil. Disse, referindo-se ao

aluno, que "pau que nasce torto, não tem jeito, morre torto". Sabemos que os ditados populares são muito reveladores da concepção que fazemos do sujeito humano. Quando ouvimos alguém citar um ditado como esse, ou dizer que "filho de peixe peixinho é", ou estamos diante de uma visão inatista ou de uma visão empirista, que denotam uma concepção de passividade do aluno/sujeito. Ambas as concepções atribuem a responsabilidade do ato indisciplinado ou à própria criança ou aos pais, deixando transparecer uma visão de desenvolvimento humano na qual os traços de personalidade resultam de características hereditárias ou do meio social, fazendo parte da "natureza" do indivíduo. Conseqüentemente, nessa visão, os comportamentos de cada aluno dificilmente podem ser modificados pela escola e a vivência escolar tem pouco poder de influência sobre a conduta do aluno.

Uma outra maneira de justificar as causas da falta de limites e da indisciplina na escola, também constatado por Rego (1996), se refere à tentativa de associar o comportamento indisciplinado a alguns traços "agressivos" próprios da adolescência (8,4%). Para esses professores, "quase todos os adolescentes são revoltados". Nessa linha reducionista do desenvolvimento humano, as características da indisciplina também são dadas *a priori*.

Para o restante dos professores que participaram do estudo exploratório, a origem da indisciplina está relacionada a problemas da instituição escolar (9,3%), à falta de preparo do professor (7,2%), às drogas (6,2%) e a outros fatores (6,6%).

A maioria das concepções constatadas (70,7%) traz sérias conseqüências à instituição escolar, pois reforça a idéia de um determinismo prévio e acarreta uma espécie de imobilismo no sistema educacional. Desse modo, a escola e os professores argumentam "que não podem fazer nada", se vêm desvalorizados, desprovidos de mecanismos de atuação e isentos de cumprir o seu papel de possibilitadores do processo de constituição do sujeito e de construção de conhecimento.

Na verdade, a ética atualmente em debate no meio escolar está reduzida a um debate individualizado do professor e ao desejo de se obter comportamentos de obediência dos alunos. Costuma-se relacionar ética à disciplina e a indisciplina é vista de forma reducionista, como comportamento inadequado e sinal de desacato à autoridade. Em contrapartida, a disciplina é sinônimo de obediência a um conjunto de prescrições. Busca-se, como finalidade, obter a tranqüilidade da sala de aula, por meio da obediência, do silenciamento e da passividade dos alunos. Diante desse quadro, o que fazer?

Sabemos que são muitas as variáveis presentes nessa realidade. É preciso considerar aspectos sociais, culturais, econômicos, institucionais e psicológicos envolvidos nessa questão. Sabemos também que não é possível, numa intervenção de curto prazo, alterar a realidade e as representações dos professores com o objetivo de minorar o efeito das variáveis envolvidas. Contudo, como freqüentemente afirmava Paulo Freire em suas andanças, "sempre é hora de começar".

Nesse sentido, com a intenção de indicar um aspecto que consideramos relevante nessa discussão, gostaríamos de avançar no debate defendendo um princípio ético. Considerando o plano representacional em que a escola se encontra, pensamos que é preciso construir uma ética que não se pautе apenas pelo olhar unilateral dos professores, mas que promova uma concepção institucional que releve o processo dialético de interação entre professores e alunos, dando destaque ao desenvolvimento humano, dentro de uma relação de respeito mútuo. Não estou com isso querendo dizer que deveríamos deixar alunos e alunas fazerem tudo o que querem, conforme uma visão espontaneísta que durante muito tempo banalizou muitas teorias do desenvolvimento humano e as ações pedagógicas. Defendemos a idéia de que existem aspectos do processo de desenvolvimento que estão diretamente relacionados aos limites e qualidades da conduta humana e que devem ser levados em consideração pelos educadores como mediadores numa proposta pedagógica prospectiva e crítica.

Estamos nos referindo, principalmente, a dois aspectos. Um diz respeito à necessidade de compreendermos as relações entre a construção do pensamento e a internalização das regras sociais pelas crianças e adolescentes no contexto educacional contemporâneo. O outro, à contribuição que os educadores podem e devem dar à formação do aluno, solicitando, por meio da ação reflexiva, a tomada de consciência sobre o respeito às regras de funcionamento das instituições e da sociedade.

Pensamento e internalização das regras sociais pela criança e pelo adolescente

Ação, pensamento prático e representação

A psicologia contemporânea, apesar de comportar muitos enfoques teóricos, admite que os afetos, a inteligência, a socialização e as estruturas fun-

damentais para a construção do pensamento não são dadas *a priori*, tampouco apenas pelos estímulos sociais. São construídas a partir das interações do indivíduo com o meio. Na verdade, é no espaço das relações da criança com o mundo físico e social que se encontram as tensões e contradições necessárias que possibilitam o avanço do desenvolvimento psicológico infantil para o desenvolvimento adulto. Como afirma Rego (1996), é nesse processo dinâmico, ativo e singular, que o indivíduo estabelece, desde o nascimento, trocas recíprocas com o meio, já que, ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém no universo que o cerca. Sem uma psicologia das relações das crianças entre si e delas com os adultos, toda discussão sobre os procedimentos éticos resulta estéril. Desse modo, é no *interacionismo* que encontraremos os elementos para nossa proposta.

Desde as coordenações sensoriais e motoras iniciais do bebê, até as que se desenvolvem no pensamento lógico do adolescente, o processo de desenvolvimento do pensamento mostra uma crescente capacidade do sujeito em reorganizar os seus procedimentos na assimilação de novidades. Uma criança pequena não percebe o mundo da mesma maneira que uma criança de sete anos ou um adolescente. É diferente a qualidade do pensar, raciocinar e criar.

Na criança pequena, a *ação* é o aspecto básico desse processo interativo e evolutivo. Todos sabemos, desde os trabalhos de Pierre Bovet, que o pensamento da criança, até aproximadamente os dois anos, é *prático*. O termo *prático* vem da palavra *praxis* e significa ação. Na verdade, a grande característica do pensamento prático está no fato de que a criança pequena age sobre o mundo e não pode expressar seu pensamento independentemente da ação que está realizando. Isso que dizer que o pensamento se confunde com a própria ação.

Todo esse "mundo prático" que coordena o pensamento da criança é transformado, pouco a pouco, pelo processo adaptativo de assimilação e acomodação (Piaget, 1976), em razão de sucessivas solicitações do meio que provoca desequilíbrios estruturais nas crianças. Do ponto de vista neuronal, as pesquisas de Rourke et al. (1993) e Luria (1980) a respeito da expansão da capacidade cerebral indicam que a interação da criança com o mundo (exercício adaptativo) constrói novos caminhos sinápticos que criam a possibilidade da permanência internalizada das imagens dos objetos e o aparecimento das representações mentais. Se observarmos uma criança com mais de 24 meses, rapidamente vamos perceber que, aos poucos, essa criança começa a apontar ou a referir-se a uma série de coisas independentes ou distantes do ato que está praticando. Isso significa que se tornou possível à criança sepa-

rar o pensamento da ação; isto é, pode fazer uma coisa e, ao mesmo tempo, pensar e representar outra.

Na verdade, é a partir desse momento que a criança passa a representar a realidade. Pode, de uma maneira generalizada, pensar nas pessoas e coisas que estão ausentes e, no campo da linguagem, expressar-se, além do presente, indicando o passado e o futuro.

Para Piaget (1976), o caminho evolutivo da ação à representação tornou-se possível a partir da coordenação e reorganização de estruturas, provocadas por sucessivos desequilíbrios de estruturas anteriores. Em apenas dois anos, pode-se constatar na criança uma seqüência evolutiva que perpassa os exercícios reflexos, a repetição de gestos, a busca ativa do objeto desaparecido, a realização de experiências com objetos do meio externo e a representação interna de ações do mundo externo. Assim, a criança entra então no domínio do mundo dos signos e símbolos.

O pensamento simbólico

O pensamento representativo supera o pensamento prático e surge, na realidade, por causa da função semiótica em conjunto, e não apenas por causa da linguagem, como querem alguns psicólogos desavisados. É a ação em conjunto com a função semiótica que destaca o pensamento da ação e cria, portanto, as representações. No entanto, nesse processo formativo, a linguagem desempenha papel particularmente importante. Com a linguagem, as condutas da criança são profundamente modificadas e as representações mentais ganham agilidade. Graças à narrativa e às evocações de todos os gêneros, as ligações de imagens são realizadas com maior rapidez. A linguagem permite também ao pensamento apoiar-se em extensões espaço-temporais bem mais vastas e libertar-se, cada vez mais, do imediato. Além disso, ao contrário dos outros instrumentos semióticos (imagem, desenho, brincar etc.) construídos pelo indivíduo à proporção das necessidades, "a linguagem já está toda elaborada socialmente e contém de antemão, para uso dos indivíduos que a aprendem antes de contribuir para o seu enriquecimento, um conjunto de instrumentos (relações, classificações etc.) a serviço do pensamento" (Piaget, 1972, p.76). Nesse sentido, temos que considerar, inclusive, a dimensão histórica da linguagem, aspecto fundamental para a compreensão das representações mentais em sua amplitude.

Sem dúvida, é no movimento de internalização da linguagem que está uma das possibilidades de expansão da abstração que conduzirá ao *pensamen-*

to reflexivo. Por meio da internalização dos signos e símbolos, fazemos as representações mentais que substituem os objetos e as situações reais. Como afirma Oliveira (1993, p.35), "essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções".

É importante salientar, contudo, que é por volta de dois anos que o percurso do pensamento se encontra com o da linguagem. Essa ocorrência foi inclusive observada por Vygotsky (1989), ao discutir a fase pré-lingüística do pensamento e a fase pré-intelectual da linguagem. Em torno de dois anos a fala torna-se intelectual e o pensamento torna-se verbal; dialética importante no domínio das representações mentais, onde a criança inicia um período de articulação dos símbolos e pode manipular esses símbolos orientada pelas estruturas mentais que possui. Podemos verificar que nessa condição a criança pode transformar, por exemplo, uma caixa de sapatos num carrinho para brincar, ou um pau de vassoura em um cavalo. É possível configurar-se uma situação de brinquedo em que predominam vários níveis simbólicos e de significados, incluindo as imagens mentais, a linguagem e as *regras* criadas pela sociedade. É um período no qual as crianças, mediante um forte esquema assimilativo, transformam o real (o mundo externo) para satisfazer as suas necessidades afetivas e a sua forma de pensar. Sem dúvida, o brincar de faz-de-conta passa a predominar no mundo da criança e o exercício simbólico, contido no brincar, promove a expansão do imaginário e a socialização da criança.

Na idade pré-escolar, é no brincar e nas representações simbólicas que encontramos um espaço privilegiado de internalização das regras sociais. O brincar promove, inclusive, a compreensão dos limites, a disciplina e a autonomia da criança.

O brincar e as regras sociais

O brincar preenche necessidades da criança, o que significa entendê-lo como algo que é motivo para a ação da criança. A criança age, no brinquedo, através da imaginação, para satisfazer suas necessidades (Vygotsky, 1989). Nessa concepção existe o pressuposto de que ocorre uma evolução das necessidades, pois elas são diferentes em cada período de desenvolvimento em que a criança se encontra e, conseqüentemente, as situações de brinquedo que motivam a criança vão se diferenciando.

Para detectarmos a evolução das necessidades, basta observarmos, por exemplo, que crianças muito pequenas buscam a satisfação de seus desejos imediatamente. Já uma criança em torno de sete anos possui uma grande quantidade de desejos e não pode satisfazê-los todos imediatamente. São as necessidades não realizáveis imediatamente que fazem que a criança busque o brincar. "Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados" (Vygotsky, 1989, p.106).

Nesse trajeto evolutivo, basta observar qualquer criança com mais de dois anos para se constatar que nas situações de brinquedo, inicialmente sobressaem-se as brincadeiras de faz-de-conta com regras implícitas e, apenas posteriormente, próximo aos seis ou sete anos, passam a predominar os jogos com regras explícitas.

Um dos aspectos mais importantes e definidores do brincar é que toda situação imaginária *oculta as regras socioculturais*. Na brincadeira, a criança representa a realidade vivida, que incluem as regras que observa e vivência no dia-a-dia. Quando uma criança brinca de casinha e assume o papel de mãe, comporta-se como ela imagina que uma mãe se comporta, baseada em sua vivência. Assim, comporta-se baseada nas regras que definem um comportamento de mãe e nas coisas que os adultos determinam. É um mundo onde as regras são implícitas e relacionadas aos papéis sociais dos personagens do brinquedo.

Depois de muitos meses que a criança está mergulhada nas brincadeiras de faz-de-conta, começa a aparecer o entusiasmo pelos jogos com regras explícitas. Por que isso acontece? Qual a relação desses jogos com a consciência da criança sobre as regras que organizam o mundo social?

Para responder a essas questões, apresentamos uma das idéias centrais desse texto: na síntese dos aspectos envolvidos no brincar se processam elementos que permitem à criança sair do estado egocêntrico e centralizado em que vive, redirecionando sua percepção para as propriedades existentes nos objetos, nas relações sociais e no mundo das regras. Isso significa que ao brincar a criança promove a diminuição do estado egocêntrico infantil e ocorre um processo de descentralização no qual passa a respeitar o ponto de vista das outras pessoas e, conseqüentemente, a desenvolver relações de cooperação e reciprocidade. Nas relações de cooperação está implícito o início da *tomada de consciência sobre as regras sociais*. Sem dúvida, só é possível a convivência com regras se existem *relações de cooperação*. Sem cooperação, as regras não são respeitadas e o respeito às regras implica valores e formas de

conduta que permitem situar a posição e os limites de cada um dentro do espaço social.

Resumindo, é o pensamento descentralizado, a reciprocidade e a ação em cooperação que possibilitam a participação em atividades que envolvem regras explícitas, como os jogos. É só a partir do momento em que a criança se descentraliza em pensamento que haverá, de fato, participação em jogos com regras, que possibilitam à criança ou ao adolescente compreender o papel ativo que pode desempenhar na manutenção ou superação das regras estabelecidas.

Piaget (1994) afirma que toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. Assim, não é uma lição de moral que faz que o indivíduo adquira respeito pelas regras; no entanto, o respeito é construído através da inter-ação. O respeito *deve ser praticado* a partir do exercício de construção das regras. Todos conhecemos o velho ditado "o que é combinado não é caro". Se o combinado é feito com compreensão mútua, de fato, não é caro. A imposição da obediência unilateral constitui-se na maior ilusão de controle do adulto sobre a conduta da criança e do adolescente.

O pensamento crítico

Como ressaltamos anteriormente, no trajeto evolutivo, o pensamento inicial, que era prático, com a construção das representações mentais torna-se simbólico. Posteriormente, com a descentralização das ações e a diminuição do egocentrismo, continuará se processando a caminho de uma inversão dialética. O pensamento se tornará reversível e a criança poderá explorar a inversão e a relação dos objetos envolvidos na situação.

São sempre as contradições vividas cotidianamente que provocam desequilíbrios e acomodações que levam ao pensamento reversível. Promovem raciocínios que buscam, mais tarde, levar em consideração as propriedades e as relações entre os objetos e as pessoas. É muito comum encontramos crianças de seis ou sete anos brincando com bolas de barro nas mãos, mas dizendo que são bolos de chocolate, e saírem oferecendo para os adultos. Sempre que os adultos dizem que não querem comer, as crianças continuam na "viagem" fantástica oferecendo chocolate. Mas, se um adulto diz que quer comer, imediatamente a criança diz que aquilo é uma bola de barro. Fatos desse tipo indicam que, numa mesma situação de brincadeira, a criança leva em consideração aspectos imaginários e as propriedades dos objetos,

ocorrência que lhe permite esboçar um raciocínio conceitual que supera a simples fantasia egocêntrica e centralizada. Caminha em direção à reversibilidade. Com a reversibilidade, provocada pelas contradições, o raciocínio centralizado, rígido e inflexível, deixa de predominar.

Um pensamento é reversível quando percorre um caminho cognitivo - seguir uma série de raciocínios, uma série de transformações numa determinada direção, e então inverter mentalmente a direção, para reencontrar um ponto de partida, não modificando o estado inicial do evento. Na verdade, a reversibilidade é a segunda grande revolução que se opera no âmbito do pensamento da criança, e que permite uma grande expansão da criatividade no sentido de equilibrar aspectos imaginários em fantasia com as abstrações reflexivas em torno da realidade. O pensamento reversível é o início da manifestação do pensamento conceitual e crítico.

Com a reversibilidade, novas modalidades de pensamento passam a ser possíveis. É um marco para grandes aquisições intelectuais que se operam no ensino fundamental. A principal é a realização de operações mentais que revelam uma capacidade superior de abstração, nas quais as respostas às situações são abstraídas das relações.

A implicação imediata da reversibilidade é o início da formação de uma lógica de conceitos, característica maior do pensamento pré-adolescente. Por isso, posteriormente, já na adolescência, o sujeito busca conceituar coisas abstratas como amor, democracia, ética, justiça, infinito etc, que são conceitos que exigem operações superiores, sem a evocação necessária de nenhum objeto concreto. Com isso, o adolescente adquire a condição de crítico dos sistemas sociais, propõe novas formas de comportamento, discute valores morais com adultos, elabora sistemas de vida e constrói várias hipóteses ao mesmo tempo. Enfim, tem capacidade para torna-se consciente de sua forma de pensar e pode justificar o seu pensamento. Pode entender as relações entre proposições e procura conhecer as origens das determinações sociais e das regras. Sua capacidade reflexiva permite que busque a consciência das regras e a autonomia moral e crítica.

Autonomia moral e crítica

Mas o que é autonomia moral? Qual a relação entre pensamento crítico e autonomia moral?

A moral vem do respeito que adquirimos às regras e esse respeito começa no respeito que temos pelas pessoas que nos impõem tais regras. Primeiro

respeitamos pessoas, depois regras (Menin, 1996). Há, no entanto, dois tipos de respeito: o unilateral e o mútuo.

Quando somos pequenos temos, pelos grandes, um respeito unilateral: a criança respeita o adulto mais do que este respeita a criança. Isso denota uma relação de coação. O grande impõe ao pequeno o que este deve fazer. Já, no respeito mútuo, há mais igualdade de poder de ação de um sobre o outro e as pessoas podem agir de forma cooperativa.

Como afirmamos anteriormente, a cooperação (cooperar com) provoca a descentração e a diminuição do egocentrismo. A descentração permite ao sujeito levar o outro e os seus direitos em consideração. Permite o exercício mútuo. Assim, do ponto de vista moral, a cooperação pode conduzir a uma ética de solidariedade e de reciprocidade nas relações, que irá resultar no surgimento de uma autonomia progressiva de consciência, que tenderá a prevalecer sobre o egocentrismo. Portanto, como afirma Araújo (1996), a autonomia pode ser compreendida como resultante de um processo de socialização que leva o indivíduo a sair de seu egocentrismo para cooperar com os outros e submeter-se, ou não, conscientemente às regras sociais. Isso torna-se possível a partir do tipo de relações estabelecidas pelo sujeito com os outros. As relações de cooperação, de reciprocidade e de respeito mútuo são as fontes da autonomia.

Sabemos, no entanto, que a descentralização e a cooperação também resultam dialeticamente da organização lógica que permite o pensamento reversível e conceitual. Ser autônomo moralmente significa poder analisar criticamente a obrigatoriedade das normas, portanto exige um pensamento reversível e reflexivo. Nesse sentido, por exemplo, o pensamento adolescente é totalmente apto a considerar de modo analítico o respeito mútuo. Isso implica uma necessidade de o adolescente *discutir as regras estabelecidas* nas situações sociais para tornar-se crítico.

O debate verdadeiramente democrático, que prevê condições mútuas no estabelecimento das regras, é talvez o personagem mais ausente das instituições educacionais atuais. Assim, a definição de uma ética que considere o respeito mútuo é hoje questão de sobrevivência de nossas escolas.

Implicações educacionais

Tratando-se da área educacional, quais contribuições essa discussão pode oferecer para orientar a prática pedagógica dos professores? Como educado-

res, que relevância devemos dar à ética no plano pedagógico? Como construir uma Ética do Respeito no meio educacional?

Sem dúvida, uma explicação das relações da evolução do pensamento e a internalização das regras acaba tendo suas implicações pedagógicas e pode constituir-se no quadro de referência que permite aos professores serem criativos, sabendo perceber as manifestações do pensamento da criança e do adolescente nas situações onde é necessário construir a compreensão dos limites e da ética.

Sabemos que, quando o nível de atividade é adequado ao desenvolvimento humano, as crianças e adolescentes envolvem-se nas atividades sem que, para isso, necessitem, a todo momento, de reforços coercitivos do educador. O nível de atividades só é adequado quando o educador cria um ambiente onde o sujeito possa ser ativo e exercite o respeito mútuo e a consciência das regras. É claro que, muitas vezes, pela estrutura educacional formal e rígida, isso se torna difícil nas escolas. No entanto, é importante que o professor saiba que poderia estar aproveitando muito mais o tempo, favorecendo o desenvolvimento da criança e do adolescente e dando um significado consciente ao trabalho desenvolvido. É inegável que a compreensão que o professor forma sobre o desenvolvimento humano afeta a formulação de seus objetivos educacionais. E, se quisermos que as crianças e adolescentes se tornem adultos seguros de suas convicções e não pessoas conformistas e passivas, devemos criar um contexto que leve em consideração o sujeito em desenvolvimento como objetivo pedagógico, porque assim estaríamos contribuindo para formar indivíduos criativos, autônomos e possuidores de um senso crítico.

A psicogênese do desenvolvimento humano nos mostra que é nas relações com os adultos, nas relações entre as próprias crianças, nas representações simbólicas e na tomada de consciência das regras que o sujeito, pouco a pouco, vai construindo suas relações de respeito pelas outras pessoas. Como atualmente as crianças passam grande parte de sua vida na escola, precisamos valorizar o papel da escola e do educador na formação da consciência das regras e da autonomia do aluno. Temos que reconhecer que a escola não pode se eximir de sua tarefa educativa. Para isso, a escola e os educadores precisam adequar suas exigências às possibilidades e necessidades dos alunos e vice-versa. É necessário, de uma vez por todas, compreender que a relação professor-aluno é elemento constituinte da formação moral. Os alunos e os professores, por sua vez, mais do que conhecer e se conformar com as regras estabelecidas, pelo receio de punições e ameaças, precisam ter opor-

tunidade de conhecer e debater as intenções e origens das regras institucionais estabelecidas, assim como as conseqüências e os limites dos mecanismos institucionais.

A evolução do pensamento crítico e reflexivo nos mostra que é necessário o debate das regras estabelecidas em todas as situações para, definitivamente, sairmos de uma relação de submissão e obediência característica das sociedades autoritárias. Uma prática baseada nesses princípios terá, com certeza, um efeito extremamente educativo, pois as crianças, os adolescentes e os adultos podem e devem avaliar suas decisões, distinguindo a diferença entre respeito e obediência cega.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, U. F. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p.31-48.
- FURTH, H. *Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro: Forense, 1972.
- LEMINSKI, P. Poesia: a paixão da linguagem. In: CARDOSO, S. (Org.) *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987. p.283-306.
- LURIA, A. L. *Higher Cortical Functions in Man*. New York: Basic Books, 1980.
- MACEDO, L. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MENIN, M. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.37-104.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento*. Um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1993.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- _____. *A psicologia da criança*. São Paulo: Difel, 1972.
- _____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- _____. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1976.
- RAPPAPORT, C. et al. *Teorias do desenvolvimento*. São Paulo: EPU, 1981. v.1, 2, 3 e 4.
- REGO, T. C. A indisciplina e o processo educativo. In: AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p.83-101.
- ROURKE, B. P et al. *Child Neuropsychology*. In: *Introduction to Theory, Research and Clinical Practice*. New York: Guilford Press, 1993.
- VASCONCELOS, M. S. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- VASCONCELOS, M. S. Representações de professores: ética, disciplina e indisciplina. IV ENCONTRO ESTADUAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Águas de Lindóia, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Por uma educação libertária:
o gênero na nova escola

Margareth Rago

Embora já se tenha falado muito a respeito da importância da incorporação da categoria do gênero nas análises históricas e sociais, assim como das problematizações trazidas, nas últimas décadas, pela epistemologia feminista para a transformação das relações sociais e sexuais num sentido libertário, a experiência cotidiana indica que os caminhos ainda estão por serem trilhados e construídos. Uma proposta fecunda de encaminhamento do debate sobre a construção de novos modos educacionais, ou de uma "educação para todos", pode ser, a meu ver, a aproximação das teorizações de Michel Foucault com os questionamentos trazidos pelo movimento feminista. O filósofo francês tornou-se bastante conhecido pelas instigantes reflexões que desenvolve sobre as modernas formas de sujeição na sociedade burguesa e pelas saídas que aponta em relação à constituição de subjetividades livres, enquanto o feminismo não apenas denuncia as conformações masculinas, que produzem as dimensões misóginas de nosso mundo, como abre linhas feministas de fuga, propondo uma reconstrução filógina da vida coletiva e individual.

Repensar a escola, entre o feminismo e o pós-estruturalismo

De um lado, o feminismo denuncia os mecanismos pelos quais as políticas de exclusão operam: não apenas o silenciamento das mulheres como uma estratégia que serve para assegurar as bases patriarcais do conhecimento, mas o enquadramento classificatório do feminino, circunscrito ao âmbito da natureza, da irracionalidade, das emoções, do instinto, da natureza, das "perfumadas"; ou seja, de tudo aquilo que foi constituído como o Outro da normalidade e da racionalidade masculinas. Não é demais lembrar o quanto o universo feminino é, ainda hoje, desvalorizado em relação ao masculino. É sugestiva, nessa direção, as reflexões da filósofa alemã Hannah Arendt, ao **ler** a categoria do privado não como o domínio do particular, mas a partir do sentido de "privação da luz" conferida pelo mundo público, ou seja, da inexistência do ser que, preso às determinações biológicas e à luta pela sobrevivência material, se vê excluído desse mundo (Arendt, 1981, p.39). As mulheres, nessa perspectiva, estariam eternamente fadadas à inexistência e à exclusão, já que biologicamente constituídas para a esfera do lar.

De outro lado, após desvendar os mecanismos de produção da subjetividade moderna - o sujeito universal, narcisista, ensimesmado, voltado sobre si mesmo -, Foucault propõe a construção de uma "ética de si", que privilegia a autonomia do indivíduo, e ao mesmo tempo funda a construção de redes de amizades, podendo então constituir-se como base para uma política contemporânea baseada no reconhecimento da diferença. Como observa o filósofo Francisco Ortega (2000, p.28),

a subjetividade se constitui através de técnicas de si, as quais não representam um exercício solitário ... para Foucault, a presença de outros indivíduos é imprescindível no processo de auto-constituição. O outro é indispensável para que as práticas de si atinjam a forma de existência desejada.

Denunciando a "economia fálica dominante" na cultura ocidental, a psicanalista francesa Luce Irigaray (1977, p.23) mostra que "a sexualidade feminina foi sempre pensada a partir de parâmetros masculinos", a exemplo da oposição freudiana da atividade clitoridiana viril *versus* a passividade vaginal feminina, consideradas como etapas necessárias no processo pelo qual a menina se torna uma mulher sexualmente normal. Definida pela sexualidade, seu território seria o da "falta", da "atrofia"; seu desejo, o de possuir um equivalente do sexo masculino, a famosa inveja freudiana do pênis projetada

na realização da maternidade. A mulher nem sequer saberia, aliás, qual o seu próprio desejo.

Toda um longa tradição de pensamento, em especial a ciência do século XIX e de meados do século XX, esforçou-se para provar biologicamente a fragilidade e a incapacidade da mulher. De Kant a Hegel, de Augusto Comte a Darwin ou a Herbert Spencer, chegando a Cesare Lombroso, pai da antropologia criminal, o crânio, o formato do corpo com maior volume no quadril, a menstruação, a capacidade de parir e a conseqüente ausência de tesão ou de orgasmo, segundo eles, serviriam para provar a incapacidade física, mental e moral da mulher para gerir a própria vida e a cidade. Segundo as leituras do corpo feminino promovidas pela medicina do século XIX e reforçadas pelo direito, fraqueza e predestinação para a maternidade seriam os principais traços da feminilidade. Com dizia o Dr. Roussel, comparando a mulher ao homem:

os ossos (dela) são menores e menos duros, a caixa torácica é mais estreita; a bacia, mais larga, impõe aos fêmures uma obliquidade que atrapalha o andar, pois os joelhos se tocam, as ancas balançam para encontrar o centro de gravidade, o andar é vacilante e inseguro, a corrida rápida é impossível às mulheres (Knibiehler, 1985, p.90).

No Brasil, os ensinamentos dos doutores reforçavam essas crenças. Segundo J. B. de Moraes Leme, em sua tese defendida na Faculdade de Medicina de São Paulo, em 1926: "Na mulher domina, sobre o instinto sexual, o instinto materno, ou melhor, o apetite sexual decorre do instinto materno, enquanto que no homem o instinto paterno tem parte muito pequena no coito, em que aquilo que ele procura é o prazer" (Leme apud Rago, 1991, p.145).

O feminismo, que irrompe em sua segunda fase há mais de trinta anos, faz uma profunda crítica das tecnologias de poder que informam as definições e representações masculinas construídas sobre a mulher e o feminino em nossa cultura. Permite a emergência de novas figuras sexuais, reivindicando o direito à vida e ao prazer, sobretudo marcando sua diferença. Nas palavras de Heloísa Buarque de Holanda (1994, p.8):

os estudos feministas, assim como os estudos étnicos ou anti-imperialistas promovem um deslocamento radical de perspectiva, ao assumirem como ponto de partida de suas análises o direito dos grupos marginalizados de falar e representar-se nos domínios políticos e intelectuais que normalmente os excluem, usurpam suas funções de significação e representação e falseiam suas realidades históricas.

A categoria do gênero que, no Brasil, se difunde amplamente na década de 1990 denuncia a normatividade da razão masculina, a essencialização, o mito da objetividade, o binarismo mental, levando à criação de novos temas e objetos de estudo, à constituição de novos conhecimentos científicos e à revisão dos antigos modos de produção do saber. Mais ainda, adentra pelos sindicatos, ONG, partidos políticos, instituições, escolas, universidades e mídia, incitando a uma reflexão sobre as transformações que se processam no campo da sexualidade, numa sociedade que se moderniza muito rapidamente, desde o final dos anos 1960. As teorias feministas, portanto, vêm dar respostas a necessidades de compreensão de fenômenos sociais e sexuais, apresentando novas ferramentas, novas metáforas e novas imagens para o pensamento, questionando a lógica identitária falocêntrica.

Um dos grandes nomes do feminismo, a historiadora Joan Scott (1988) contribui com uma importante teorização tendo em vista construir uma "leitura feminista da História". Endossa a concepção de linguagem de Jacques Derrida - para quem a linguagem tradicional define uma ordem hierárquica que consistentemente tem resultado na subjugação da mulher -, tanto quanto a de micropoderes de Foucault, vistos como jogos relacionais, como positivities agindo na constituição de comportamentos e desejos. Para ela, o gênero é constituído pela linguagem e não pelo sexo biológico. Aliás, o gênero constitui o sexo biológico, já que este não é uma realidade pré-discursiva, sendo impensável sem se considerar o sistema sexo/gênero em que se inscreve. Trata-se, portanto, de perceber a partir de que práticas, discursos e tecnologias são definidas as diferenças sexuais, o ser homem, o ser mulher, o masculino e o feminino, o normal e o diferente, em cada momento histórico.

É nesse sentido que a categoria do gênero, como instrumento de análise da construção cultural e social das diferenças sexuais, como define essa historiadora, ao permitir desvincular a identidade sexual do nível biológico e denunciar os mecanismos da dominação patriarcal, possibilita operar no sentido da desconstrução do "dispositivo da sexualidade", que Foucault denunciou de maneira tão veemente e que as feministas qualificaram, com muita pertinência, de masculino.

Para esse filósofo, é necessário mostrar outras dimensões da dominação burguesa, para além da exploração econômica e da dominação política, tão bem evidenciadas pelo marxismo. Trata-se de dar visibilidade à dominação sutil na forma da sujeição, da produção do sujeito, de sua espacialização, da normatização do desejo, do corpo e da vida, constituindo rígidas identi-

dades de gênero, a partir da "heterossexualidade compulsória", como diz Judith Butler (1990, p.35), promovidas pelo Estado e pela educação. Enquanto as leituras do gênero permitem perceber a arbitrariedade de determinadas associações binárias, como feminilidade-passividade irracional, de um lado, e masculinidade-atividade racional, de outro, e de maneira mais ampla a dimensão sexualizada que o conceito de sujeito universal oculta - ser humano é ser homem -, as concepções foucaultianas desvendam os sofisticados mecanismos de codificação das práticas sexuais, os jogos de poder implícitos na partilha entre uma heterossexualidade-normal e a homossexualidade-patológica.

Lembrando Foucault, as práticas sexuais foram aprisionadas e codificadas na sociedade disciplinar burguesa pelo poder médico e psiquiátrico, pelos discursos científicos, pelas técnicas e métodos institucionais, num momento de formação da família nuclear higienizada e voltada sobre si mesmo. O "amor entre dois homens" se transformou na "homossexualidade", em meados do século XIX, enquanto a amizade entre as mulheres foi subsumida no conceito de "lesbianismo". Todas as práticas sexuais que escapavam do leito do casal para fins reprodutivos foram instituídas como "perversões sexuais", a partir das noções criadas pelos Drs. Henrich Kaan e Krafft-Ebing. A mulher sem sexo foi definida como o modelo de companheira para o homem-sem-emoções, a exemplo de Sofia e Emílio, inventados por Rousseau, em seu conhecido estudo pedagógico.

Foucault foi mais longe ainda, ao denunciar a institucionalização do normal e do patológico a partir das práticas sexuais: questionou a própria associação da identidade à sexualidade, tomada como o lugar de nossa verdade mais íntima. Por quê, pergunta no primeiro volume de sua *História da sexualidade* (Foucault, 1977), nossa verdade se encontraria no sexo? Por que as práticas sexuais definiriam identidades sociais definitivas? Visitando a Antigüidade clássica, em "O uso dos prazeres" (1984) e "O cuidado de si" (1985), evidenciou outros modos de ser, outras maneiras de produzir a própria subjetividade, outros estilos de vida na tradição da cultura ocidental, que, confrontados com os atuais, põem em xeque a moral burguesa, instituída como única verdade para todos os indivíduos, a despeito de classe, cor, nacionalidade, necessidades e desejos.

Essas discussões se afinam profundamente com os questionamentos do feminismo sobre o conteúdo de poder na partilha discursiva hetero-normal/homo-monstro e sobre as definições de homem-pênis-falo/mulher-útero-submissão-maternidade. Aliás, uma das questões centrais do feminismo tem

sido propor a construção de subjetividades femininas a partir de outras bases e parâmetros conceituais. Uma recusa, portanto, das formas de sujeição impostas pelo olhar dominante, pela ciência, pela moral, pela cultura masculinas, principalmente nas últimas décadas em que cresce a luta pela "des-identificação", ou pela possibilidade de construção de múltiplas subjetividades pessoais, grupais, sexuais, étnicas e geracionais (Costa, 1996).

Em relação à identidade nacional, a questão é particularmente importante para nós brasileiros, pois somos definidos como o "povo sexual" por excelência, famosos pelo "paraíso tropical", pelas matas virgens e pelos rios caudalosos que encontraram os primeiros desbravadores, pelas festas carnavalescas, pelo contato físico fácil, pelas mulheres bonitas e gostosas, da mulata carioca à polaca do Sul, por uma cultura absolutamente permissiva, enfim, fomos constituídos por imagens sexuais e metáforas hedonistas. Richard Parker (1993) analisou brilhantemente a questão, em seu *Corpos, prazeres e paixões*, denunciando a associação perversa entre identidade e sexualidade nas próprias formas de autopercepção dos brasileiros.

Os efeitos dessas representações imaginárias fortemente instituídas no social não são difíceis de ser percebidos, já que sugerem nossa profunda irracionalidade e justificam a necessidade da ingerência imperialista dos países do Primeiro Mundo, especialmente os puritanos, para a orientação dos rumos nacionais.

Por novos modos de subjetivação

Ao estudar o mundo grego, Foucault revela que outros modos de produção do sujeito são possíveis e denuncia o quanto nossos códigos morais incidem sobre a norma, as regras de comportamento definidas do alto para todos e voltadas para a produção de "corpos dóceis", ao contrário de uma experiência em que o "uso dos prazeres" de modo temperante se torna bem mais importante do que "a vontade saber-poder" sobre o sexo. Já o feminismo questiona não apenas o falocentrismo de nossa cultura, mas os modelos identitários oferecidos tanto para meninos quanto para meninas, modelos autoritários e castradores das potencialidades humanas. Esses modelos, passados nos currículos, são voltados para a valorização das narrativas históricas masculinas, construídas em momentos históricos já superados.

Aqui está um ponto que certamente deve ser explorado por nós educadores. Pois se visamos à formação de pessoas livres, é necessário problematizar os parâmetros que nos orientam inicialmente, as representações e os mode-

los de feminilidade e de masculinidade que inspiram nossas ações. Não se trata apenas de denunciar os conteúdos machistas que a escola veicula, os saberes excludentes que normatizam a própria vida, negando o ético, o estético, o lúdico, o dionisíaco, o espontâneo e o acaso em nome de uma seriedade mórbida pouco explicada, mas das práticas que reiteram regimes de verdade cada vez mais obsoletos. Trata-se de problematizar as próprias práticas cotidianas de normatização, produzidas no contexto de uma pedagogia autoritária, pautada pelo medo e pelo ressentimento.

Assim, considerando as críticas feministas e as reflexões de Foucault acerca das tecnologias de poder que nos objetivam, ou das técnicas de si que abrem espaço para novos movimentos de subjetivação, sugiro refletir sobre algumas questões.

1) No campo dos saberes, temos muito a desconstruir, já que todo o conhecimento produzido e ensinado cotidianamente tende a reforçar os papéis tradicionais de gênero, os mitos da sexualidade, o discurso falocêntrico dominante. As narrativas da história, por exemplo, privilegiam as ações masculinas, trazendo, à direita ou à esquerda, homens fortes, poderosos, capazes de levar adiante a "luta de classes", na teoria e na prática. Para além da exclusão das mulheres e de seu confinamento no lar, física e simbolicamente, as metanarrativas são construções masculinas que reforçam o sistema patriarcal de gênero. Se o mundo contemporâneo pede saberes mais complexos, em oposição às compartimentações e especializações das "disciplinas", história e geografia, biologia e psicologia, como afirma Edgar Morin,

deveríamos, portanto, ser animados por um princípio de pensamento que nos permitisse ligar as coisas que nos parecem separadas, umas em relação às outras. Ora, o nosso sistema educativo privilegia a separação em vez de praticar a ligação. A organização do conhecimento sob a forma de disciplinas seria útil se estas não estivessem fechadas em si mesmas, compartimentadas em relação às outras. (Silva & Martins, 2000, p.20)

Essas observações tão pertinentes podem ser estendidas para questionarmos as partilhas sexuais. Uma formação feminista é, sem dúvida, mais humanizada, pois implica a construção e a circulação de saberes mais complexos, onde os diferentes gêneros poderão coexistir em condições de igualdade/diferença. Saberes no feminino e feministas implicam, pois, uma profunda revisão dos conteúdos passados e, sobretudo, dos agenciamentos por meio dos quais são configurados. Mas não no sentido de sobrepor as experiências

femininas às masculinas e de afirmar uma suposta superioridade do mundo das mulheres, refazendo a hierarquização às avessas, e sim no sentido de lidar com relações sociais complexas, constituídas e constituintes de subjetividades plurais.

Vejamos, nessa direção, alguns aspectos do aporte de uma educação feminista, começando pelo questionamento da produção do conhecimento entendida como processo racional e objetivo para se atingir a verdade pura e universal, e a busca de novos parâmetros da produção do conhecimento. O feminismo aponta para a superação do conhecimento como um processo meramente racional: as mulheres incorporam a dimensão subjetiva, emotiva, intuitiva no processo do conhecimento, questionando a dicotomização mente/corpo, razão/paixão, saber/sentimento. O pensamento feminista trouxe a subjetividade como forma de conhecimento, opondo-se radicalmente ao ideal de conhecimento objetivo trazido das Ciências Naturais para as Ciências Humanas (Pedro & Grossi, 1991). Entrando num mundo masculino, possuído por outros, a mulher percebe que não detém a linguagem e luta para criar uma outra, ou para ampliar e subverter a existente, visando estabelecer novos significados na interpretação do mundo.

O feminismo, portanto, propõe uma nova relação entre teoria e prática. Delineia-se uma nova figura da intelectual, não isolada do mundo, mas inserida no coração dele, não isenta e imparcial, mas subjetiva e afirmando sua particularidade. Ao contrário do desligamento do cientista em relação ao seu objeto de conhecimento, o que permitiria produzir um conhecimento neutro, livre de interferências subjetivas, clama-se pelo envolvimento do sujeito com seu objeto. Traz uma nova idéia da produção do conhecimento: não o cientista isolado em seu gabinete, testando seu método acabado na realidade empírica, livre das emoções desviantes do contato social, mas um processo de conhecimento construído por indivíduos em interação, em diálogo crítico, contrastando seus diferentes pontos de vista, alterando suas observações, teorias e hipóteses, sem um método pronto. Reafirma-se, nesse sentido, a idéia libertária de que o caminho se constrói caminhando e interagindo.

Próximos às formulações de Foucault, ao defender o relativismo cultural, os estudos feministas questionam a noção de que esse conhecimento visa atingir a verdade pura, essencial e, assumindo sua especificidade, abandonam a pretensão de ser a única possibilidade de interpretação. Concordando com Sandra Harding (1991, p.23): "Uma forma de resolver o dilema seria dizer que a ciência e a epistemologia feministas terão um valor próprio ao lado, e fazendo parte integrante, de outras ciências e epistemologias -jamais

como superiores às outras". Os estudos feministas inovam, portanto, na maneira como trabalham com as multiplicidades temporais, descartando a idéia de linha evolutiva inerente aos processos históricos.

2) Em relação às práticas sociais, é fundamental construirmos uma cultura filógina, isto é, amiga das mulheres, em oposição à misoginia reinante, tanto quanto estabelecer relações solidárias, de amizade, superando as barreiras sexuais, étnicas, classistas e geracionais, desde a própria escola. Nesse sentido, tanto as reflexões trazidas pelo pós-estruturalismo quanto as feministas apontam para a constituição de novas formas de subjetividade e de sociabilidade anárquicas, isto é, não-hierárquicas e descentralizadas.

3) O ponto anterior envolve uma terceira questão: a crítica da noção liberal da liberdade e a explicitação da noção libertária da liberdade. Em geral, impera a noção de que "a minha liberdade termina onde começa a do outro", ou seja, a idéia de que a liberdade de um implica a submissão do outro. Ora, como defendem os anarquistas, a liberdade pessoal aumenta com a liberdade do outro, de modo que a liberdade é social. Uma nova ética da amizade pode então constituir-se entre diferentes que se encontram como iguais, homens e mulheres, hetero e homossexuais, adultos e crianças, brancos, amarelos e negros, num mesmo patamar para o diálogo e a negociação. Se a amizade não pode existir entre desiguais, entre senhor e escravo, entre patrões e empregados, por exemplo, o diálogo só será possível se se estabelecer entre aqueles que se encontram de igual para igual, preservadas contudo suas próprias diferenças e especificidades.

4) Um quarto ponto remete à questão de como pensar essas novas formas educacionais, problematizando e desestabilizando as diferenças de gênero, no mundo da globalização, que prega a flexibilização do indivíduo, ou na "sociedade de controle", como aponta Gilles Deleuze, marcada pelos processos de desterritorialização e pelo risco? Ao indivíduo sedentário, aos "corpos dóceis" de Foucault, o capitalismo propõe o "homem flexível", como analisa Deleuze (1996), portador de senhas e de dívidas. Aqui, parece que a questão da identidade deixa de ter qualquer importância, pois a dominação já se trava na biogenética, como produção do próprio ser humano nos mínimos detalhes e segundo as necessidades do sistema (Sibilia, 2002).

Uma educação libertária

Foucault revela os mecanismos perversos de operação dessa nossa estranha maneira de constituição do indivíduo que ignora e preserva as condi-

ções, os modos de produção da subjetividade, enquanto destrói seus efeitos, os produtos dessas formas. Assim, o "pedófilo" é criminalizado e apedrejado, enquanto as práticas pedófilas se expandem na sociedade, com a crescente erotização da infância alegrando as tardes de domingo, nos programas da televisão, ou no mercado, tornando os bens eróticos acessíveis em todos os tamanhos; a homossexualidade é condenada, enquanto a educação sexista e segregacionista é aplaudida. Se entendemos que essa forma de homem - o indivíduo narcisista, autocentrado - é produto de uma sociedade que esquadrinha, distribui, seleciona, atomiza, tanto quanto de saberes que disciplinam, distribuindo, classificando e radiografando, dentro e fora da escola, devemos partir para experimentar novos modos de subjetivação e de socialização e aí o feminismo tem contribuições significativas.

Enquanto Foucault aposta nas práticas de-subjetivantes, entendidas como lutas que põem em questão o estatuto do indivíduo, ao afirmar o direito à diferença; que se opõem a tudo que "pode isolar o indivíduo, separá-lo dos outros, cindir a vida comunitária, constranger o indivíduo a se dobrar sobre si mesmo e a agarrar-se em sua própria identidade" (Dreyfus & Rabinow, 1984, p.302), as feministas propõem a construção de "sujeitos excêntricos", nômades, que não se conformem às ordenações binárias da sexualidade; que desconstruam o sistema sexo/gênero, podendo, então, "inventar a si mesmos", como queiram. Se a escola tem um papel importante na realização desse projeto, deve ser abrindo espaço para a manifestação livre da subjetividade e para a criação de práticas da liberdade, liberando pois anarquicamente a ação e a expressão, o que evidentemente não significa dizer sem regras negociadas.

Uma escola não hierarquizadora, feminista e libertária não pode, portanto, escapar de examinar as tecnologias disciplinares de produção da subjetividade que promove no cotidiano; as formas masculinas tradicionais por meio das quais incita o indivíduo a estabelecer relações consigo mesmo e com os outros; os repertórios de narrativas pelas quais se descreve, interpreta, exprime e impõe seus desejos. Portanto, trata-se de buscar outras linguagens, abertas, descentralizadas, femininas, corporais, afetivas que, na sua diferença, permitam questionar e nos libertar dos procedimentos masculinos, cêntricos, "normais", arrogantes e onipotentes operantes em nosso mundo.

É fundamental, nesse sentido, promover uma educação, ou pedagogias que ajudem a construir e a se realizar em "contextos coletivistas" libertários, como propunham os anarquistas desde o século XIX (Jomini, 1990; Gallo,

1995). Uma educação descentralizada, de-subjetivante, que liberte o desejo e não o oprima, que não seja a realização e imposição do desejo de uns sobre os outros, do professor sobre o aluno, do aluno sobre a aluna, do diretor sobre todos. Enfim, uma escola onde se possa cantar com Gilberto Gil: "o seu amor, ame-o e deixe-o ser o que ele quer, livre para amar, livre para sonhar...".

Referências bibliográficas

- ARENDDT, H. *A condição humana*. São Paulo: Edusp, 1981.
- BUTLER, J. *Cender Trouble*. Feminism and the Subversion of Identity. London: Routledge, 1990.
- COSTA, C. L. Sujeitos ex/cêntricos: explorando as fronteiras das teorias feministas. *Fazendo Gênero, Revista da Pós-Graduação em Letras*, UFSC, 1996.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- DREYFUS, H. L., RABINOW, P. *Michel Foucault: un parcours philosophique*. Paris: Gallimard, 1984.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1977. v.I: "A vontade de saber".
- _____. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. v.II: "O uso dos prazeres".
- _____. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1985. v.III: "O cuidado de si".
- GALLO, S. *Educação anarquista: um paradigma para hoje*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.
- HARDING, S. *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1991.
- HOLLANDA, H. B. de. *Tendências e impasses*. O feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- IRIGARAY, L. *Ce sexe qui n'en est pas un*. Paris: Minuit, 1977.
- JOMINI, R. C. M. *Uma educação para a solidariedade*. Campinas: Pontes, 1990.
- KNIBIEHLER, I. *Lafemme et les medecins*. Paris: Hachette, 1985.
- ORTEGA, F. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- _____. *Genealogias da amizade*. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- PARKER, R. *Corpos, prazeres e paixões*. São Paulo: Best-Seller, 1993.
- PEDRO, J., GROSSI, M. (Org.) *Masculino, feminino, plural*. Florianópolis: Editora das Mulheres, 1991.
- RAGO, M. *Os prazeres da noite*. Prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo, 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

SCOTT, J. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1988.

SIBILIA, P. *O homem pós-orgânico*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SILVA, J. M. da, MARTINS, F. M. (Org.) *Para navegar no século 21*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

Universidade pública e neoliberalismo

Isabel Maria Loureiro

"À 01:55 desta quarta-feira, dia 5 de maio, uma consumidora nasceu. Ao chegar em casa três dias depois, algumas das maiores empresas de venda por correspondência dos Estados Unidos já estavam no seu encaixe com amostras, cupons e bônus de vários tipos ... Ela entra, como nenhuma outra criança de gerações anteriores, praticamente desde o nascimento, numa cultura do consumo, cercada de logotipos, etiquetas e propaganda ... Com vinte meses, começará a reconhecer algumas das milhares de marcas que brilham na tela à sua frente. Com sete anos, se tiver o perfil típico da idade, verá cerca de 20 mil spots publicitários por ano. Com doze anos, seu nome constará das gigantescas bases de dados das empresas de vendas por correspondência."

(Business Week, 30 de junho de 1997)

"Não há liberdade possível para o homem se não se libertar da dominação que a mercadoria exerce sobre ele."

(Herbert Marcuse, Ensaio sobre a libertação)

Minha intervenção será no sentido de combater um modelo educacional infectado pela ideologia da eficácia, do lucro e da competitividade, a qual é consequência do modelo de acumulação capitalista vigente desde os anos 1970,

conhecido como acumulação flexível do capital, globalização, mundialização, e cuja face político-ideológica ficou conhecida como neoliberalismo.

Como sabemos, as políticas neoliberais foram uma resposta à crise capitalista dos anos 70 com suas baixas taxas de crescimento econômico aliadas a altas taxas de inflação. Essa situação, do ponto de vista neoliberal, era provocada pelo alto poder reivindicativo do movimento operário que havia exigido aumentos salariais e aumentos dos encargos sociais do Estado, o que levava à diminuição dos níveis de lucro das empresas e à inflação. A "solução" posta em prática é bem conhecida de todos nós: estabilidade monetária decorrente 1) da contenção dos gastos sociais e da volta da taxa de desemprego necessária para a criação de um exército industrial de reserva que obriga os trabalhadores a serem mais "cooperativos"; 2) da "reforma fiscal para incentivar os investimentos privados, reduzindo os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual e, portanto, sobre o trabalho, o consumo e o comércio" (Chauí, 2001, p.18).

As conseqüências também são conhecidas: diminuição da inflação, aumento dos lucros do capital, queda das taxas de investimento e de crescimento, concentração gigantesca da riqueza e do controle das tecnologias e dos mercados, destruição dos direitos sociais, redução salarial, aumento do desemprego e do subemprego, destruição dos sindicatos. Essas políticas chegaram à América Latina em 1973 pelas mãos do general Pinochet (o que Paul Samuelson, Prêmio Nobel de economia, chamou de "fascismo de mercado"), mas só se generalizou na segunda metade dos anos 1980. O preço pago pelo Brasil (para não falarmos de outros países como a Argentina), cujas elites aderiram alegremente ao catecismo internacional, foi uma gigantesca mudança de mãos do patrimônio econômico por meio das privatizações, o desmantelamento do serviço público (sobretudo a educação e a saúde), o enfraquecimento da indústria nacional, e no plano cultural em sentido amplo, um emburrecimento nacional em escala jamais vista, que se traduziu pela adesão irresponsável de grande parte da intelectualidade e da mídia ao catecismo do ajuste/modernização. A Universidade da era fernandina, como é de supor, não ficou imune a essa extinção da inteligência, para lembrarmos um artigo de Paulo Eduardo Arantes (2001). Também grande parte dela aderiu ao novo catecismo, como veremos a seguir.

Um sintoma da ideologia neoliberal, no caso da Universidade, é a polêmica que se instaurou, desde meados dos anos 80, sobre o seu financiamento (uma das inesquecíveis facetas desse problema foi a famosa "lista dos improdutivos" fornecida pela reitoria da USP e publicada pela *Folha de S.Paulo*

em 1988) e a defesa, na maior parte do tempo puramente ideológica, por gente desinformada do que se passa na Universidade pública, do pagamento de mensalidades pelos estudantes ricos, visto como solução para a falta de verbas. Um dos mitos mais tenazes a que se apegam os defensores da privatização do ensino é que as universidades americanas são pagas e por isso funcionam bem. Roberto Salmeron (2001) mais uma vez esclarece que nos EUA apenas 25% da verba do ensino provêm do setor privado, 75% provêm do governo.¹

De qualquer modo, o assunto continua em pauta, como mostra entrevista do ministro Paulo Renato à *Folha de S.Paulo* (21.10.2001). O ministro reconhece que a cobrança de mensalidades é um

tema extremamente polêmico. Nunca esteve em nossas propostas cobrar do ensino superior público. Mas é um assunto que vai ter que ser discutido. Obviamente, os recursos são finitos e nós temos uma demanda crescente ... A sociedade brasileira vai ter de decidir como é que vai querer financiar o sistema no futuro. Manter o financiamento atual, por instituição, ou partir para um financiamento por pessoa, dependendo do nível de renda.

Segundo o ministro, em cinco ou seis anos o atual modelo se esgota, e será necessário encarar seriamente o problema do financiamento da Universidade pública.

O curioso neste trecho é que entra pela porta dos fundos aquilo que é negado na entrada. É dito que o governo FHC nunca cogitou propor o pagamento da Universidade pública e ao mesmo tempo o ministro se refere à possibilidade de que uma vez esgotado o atual modelo isso venha a ser posto em prática. Ou seja, como vemos, é uma idéia que persiste, independentemente de todas as críticas que lhe são endereçadas, entre as quais a de que o pagamento de mensalidades, além de penalizar os mais pobres, não resolveria o problema do financiamento do ensino superior público.²

1 O relatório elaborado pela Comissão de Defesa da Universidade Pública do Instituto de Estudos Avançados (USP), publicado em janeiro de 2000, também desfaz esse mito persistente (Carvalho da Silva, 2000, p.22s.).

2 Artigo na *Folha de S.Paulo*, de 28.10.2001, intitulado "Estudantes com renda alta são minoria", reproduz os resultados de pesquisa feita pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) em 2000, com base no questionário socioeconômico do provão que mostra que apenas 24,4% dos estudantes das universidades federais têm renda mensal familiar superior a R\$ 3.021,00, e 43,2% têm renda familiar inferior a R\$ 1.510,00. Isso significa que o pagamento de mensalidades apenas levaria a mais injustiça social. Além

De todo modo, o que parece claro é que o governo, também no que se refere à educação, não revela nenhuma (ou pouca) independência dos ditames do FMI. Basta lembrarmos um artigo também publicado na *Folha de S.Paulo* (2.2.2001) com o título "FMI sugere fim da universidade gratuita".³ Roberto Salmeron (ainda ele), no artigo mencionado (2001, p.15), mostra sua indignação com a interferência do FMI, dizendo:

Os funcionários do FMI vêem somente números. Que competência têm eles para julgar o nosso sistema de ensino, nossas condições, nossa história, nossa cultura e nossas aspirações? Não deveria o ministro ter rebatido essa interferência? Seguindo essa linha, burocratas do FMI poderiam também concluir que poderíamos fechar nossas universidades e importar professores estrangeiros. As afirmações do FMI precisam ser combatidas energicamente e os que estão em melhores condições para isso são os universitários.¹¹

Salmeron tem razão. Entretanto, necessário é constatar que a maioria dos professores universitários (a exceção encontra-se predominantemente

disso, o artigo menciona também o Relatório da CPI mista do Congresso que em 1992 investigou as universidades brasileiras e concluiu que a cobrança de mensalidades semelhantes às das universidades privadas nas universidades públicas cobriria somente entre 7% e 10% do seu orçamento. O reitor da USP, Jacques Marcovitch, argumenta que ficaria mais caro o aparato burocrático para gerir essa verba do que o que ela poderia render.

- 3 O artigo está transcrito em Roberto Salmeron (2001). Marilena Chauí (2001, p.195-205) analisa o documento do BID, de 1996, "Ensino superior na América Latina e no Caribe. Um documento estratégico", mostrando por meio de citações como a educação não passa de um negócio como outro qualquer. Se a Alca for aprovada, essa situação se agravará ainda mais no que se refere à saúde e educação, vistas como serviços a serem privatizados para darem lucro. Se não houver resistência, anuncia-se para o nosso continente um futuro ainda mais sombrio em que passaremos de fato a ser colônia dos EUA. Mas não se pode esquecer que, independentemente da Alca, já existe no âmbito da OMC o Acordo Geral para o Comércio de Serviços (AGCS), assinado em 1994, que inclui, entre vários setores, a educação e a saúde. Os movimentos antiglobalização têm questionado de forma muito incisiva a privatização dos serviços públicos, como se pode ver em relação à educação pela Carta de Porto Alegre pela Educação Pública para Todos, resultado do Fórum Mundial de Educação, reunido de 24 a 27 de outubro de 2001 em Porto Alegre. Ver o site www.portoalegre2002.org que reúne uma quantidade impressionante de artigos dos críticos da globalização neoliberal.
- 4 Não é certamente o que pensa Paulo Renato que, na mencionada entrevista, referindo-se à longa greve das universidades federais em 2001, deixa bem claro de que lado se encontra: "não dá para uma pessoa, só porque é da área, porque é professor universitário, assumir uma atitude de 'sou o representante da educação no governo FHC. Não, eu sou governo. Se tenho de assumir atitudes duras, tomarei atitudes duras".

na área de Humanidades) não só não combate energicamente a idéia de privatização do ensino, face mais palpável da "modernização" da Universidade, mas, pelo contrário, a ela adere sem crítica, adesão que não se dá de maneira direta, e sim por vias tortuosas e cheias de mediações. Marilena Chauí (2001) mostra de que modo a ideologia da "modernização", ou seja, da racionalidade administrativa e da eficácia quantitativa, vem sendo introduzida das mais diversas maneiras pelo corpo docente na Universidade pública (o que os docentes mais jovens aceitam como uma lei da natureza uma vez que só conhecem esta Universidade).

Segundo Chauí, a falta de reflexão sobre o modelo que nos está sendo imposto "leva à adesão fascinada à modernização e aos critérios do rendimento, da produtividade e da eficácia" (2001, p.63) Para os adeptos da "mística modernizadora", a seriedade intelectual é medida em número de horas-aula, de créditos, de teses defendidas, pela quantidade de publicações (ainda que não passem de requentamento dos mesmos temas, pois não há tempo de aprofundá-los), pela participação e/ou organização do maior número possível de eventos - em suma, a crença num dos pilares da ideologia burguesa, a "salvação pelas obras", obras virtuais na maior parte das vezes, que cumprem apenas o objetivo de mostrar o movimento incessante do nada. E Chauí conclui:

Para boa parte dos professores, além do benefício dos financiamentos e convênios, a modernização significa que, enfim, a universidade se tornou útil e, portanto, justificável. Realiza a idéia contemporânea da racionalidade (administrativa) e alberga trabalhadores honestos. Em que pese a visão mesquinha de cultura aí implicada, a morte da arte de ensinar e do prazer de pensar, esses professores se sentem enaltecidos pela consciência do dever cumprido, ainda que estúpido. (2001, p.63)

Este artigo é da década de 1980 (foi publicado originalmente na Revista *Almanaque* n.19), o que explica o tom ácido da crítica, pois esse estado de coisas estava no início. Hoje, em contrapartida, aceitamos de forma passiva uma realidade que antes era considerada chocante, com algumas reclamações aqui e ali, que não conseguem mudar quase nada. Marilena Chauí (2001) opõe a velha Universidade, no caso a USP, "onde ensinar era uma arte e pesquisar, a tarefa de uma vida" (p.60), à Universidade "tecnocrática" (como se dizia na época), regida pela razão instrumental, que de lá para cá se fortaleceu de tal modo que é até difícil imaginar que nem sempre tenha sido assim.

Antes de 1964, época áurea do desenvolvimentismo, os professores universitários brasileiros se consideravam imbuídos da missão de contribuir para o melhoramento do país, o que significava, entre outras coisas, a transformação do Brasil numa nação autônoma. A Universidade tinha um papel político e social claro cuja mais perfeita tradução foi a Universidade de Brasília até 1965.⁵ É por isso que Roberto Salmeron, um dos fundadores da UnB, formado nessa Universidade pré-64, defende a Universidade pública como "lugar de germinação da cultura e da identidade de um povo" e se opõe à idéia de que a educação seja transformada em mercadoria. Sem voltar ao desenvolvimentismo, o que não é possível nem desejável, o que quero sugerir aqui é que vale a pena pensarmos, seguindo nossos velhos mestres, no vínculo Universidade/sociedade como um vínculo político, o que significa preocupação com os rumos do país e a necessidade de pensar as mudanças que se impõem para não sermos reduzidos à condição de colônia. Em outras palavras, significa antes de mais nada pensar a educação e o saber como bens públicos universais que não podem ser transformados em mercadoria, idéia defendida no "Fórum Mundial de Educação" que ocorreu em Porto Alegre de 24 a 27 de outubro de 2001.

Universidade e formação

Tentando ir mais fundo nessa direção, gostaria de expor algumas idéias a respeito do que penso ser a contribuição da Universidade - assim como da educação de modo geral - para a construção de um novo projeto de país. Contra os que aderiram à "mística modernizadora", estou do lado daqueles que vêem a Universidade como o lugar da "formação", ou da "experiência formativa" (Wolfgang Leo Maar), e não somente do treinamento para o mercado de trabalho. A fim de esclarecer essas idéias, vou retomar algumas passagens da aula inaugural de Gabriel Cohn (2001) para o curso de Ciências Sociais da USP em 2001.

- 5 O espírito politizado e desenvolvimentista pré-64 aparece com clareza na "Exposição de motivos apresentada pelo Ministro da Educação e Cultura" para justificar a criação da UnB, em particular no item 6: "Os estudos para a estruturação do ensino superior em bases consuetâneas com os processos científicos, técnicos e pedagógicos desse meado do século XX mereceram a máxima atenção. O objetivo era dar a Brasília uma universidade que, refletindo a nossa época, fosse também fiel ao pensamento universitário brasileiro de promover a cultura nacional na linha de uma progressiva emancipação. Para tanto impunha-se dar ênfase a instituições dedicadas à pesquisa científica e à formação de cientistas e técnicos capazes de investigar os problemas brasileiros, com o propósito de dar-lhes soluções adequadas e originais" (Salmeron, 1999, p.53).

A idéia de formação, explica Gabriel Cohn didaticamente, está na base da idéia moderna de Universidade, tal como se desenvolveu na Europa na passagem do século XVIII para o XIX:

num fecundo intercâmbio entre as idéias científicas em plena expansão e as concepções humanistas inspiradas tanto pelas promessas quanto pelas insuficiências da Ilustração. A idéia subjacente é a da constituição, pela experiência de vida assimilada reflexivamente, da plenitude dos dons e habilidades de uma personalidade completa. A universidade (e aqui se leva a sério o seu nome) seria o local onde se concentram as condições para tanto. Nisso vai intrínseca a tensão entre o impulso à universalidade e as máximas prudentes do adestramento competente num ofício útil. A universidade digna desse nome nunca se livrará desse conflito interno insolúvel, que a instiga e lhe dá energia. (Cohn, 2001, p.42-3)

A Universidade, de acordo com essa abordagem, seria o lugar de uma tensão insolúvel entre formação humanista e treinamento profissional. Quando um dos pólos prevalece sobre o outro, como ocorre no caso do modelo norte-americano (que o Banco Interamericano de Desenvolvimento [BID] quer impor à América Latina), onde predomina o adestramento e a produtividade, perde-se aquilo que constitui a riqueza da idéia clássica de Universidade. O adestramento sozinho como "aquisição do domínio sobre um conjunto de técnicas, sobre um vocabulário e sobre uma linguagem bem específicos (não existe *competência* no geral)" é cego, e "a formação sem o adestramento é impotente" (ibidem, p.45).

A idéia de formação, por sua vez, está ligada à de experiência (daí a fórmula "experiência formativa"), que significa, nas palavras de Gabriel Cohn, "vivência do mundo e conhecimento do que nele se encontra" (ibidem, p.42). A experiência "não se faz sem vencer o medo e exercer a inquietação" (ibidem) - o indivíduo, sujeito da experiência, sai de si, se expõe ao mundo e o interroga. Nesse interrogar, aprende, perde as ilusões que ocultavam o real: numa palavra, conhece. Essa viagem de descoberta de que falava Hegel é o trabalho da reflexão, o qual requer o tempo lento da vida orgânica, ou seja, o tempo do amadurecimento (em oposição ao tempo vertiginoso da valorização do capital). Aproximando experiência e pesquisa, Cohn sugere que essa também requer esse tempo lento, uma vez que

tateia, ensaia, "experimenta" com a mescla de curiosidade implacável e de reflexão disciplinada que lhe é própria. Há nela um irreduzível traço infantil que, contido pelas severas exigências da busca do conhecimento, sobrevive no componente *lúdico* sem o qual não há ciência, como lembrava Adorno ... Inquietação,

mobilidade, perguntas atiladas, respostas bem urdidas - estamos diante de um jogo? Não tanto. Mas certamente diante de um *aprendizado*, de um processo de formação, enfim, (ibidem, p.42)

O vínculo entre pesquisa, jogo, espírito lúdico e aprendizagem - que implica o "prazer de pensar" (Marilena Chauí) ou o "devaneio intelectual" (Lúcio Costa) - põe-nos diante da idéia de formação: o indivíduo formado é aquele que ensaiou, tateou, errou, voltou atrás para corrigir o percurso, recomeçou a partir de um *acúmulo* de experiências que só o tempo lento pode proporcionar. Em outras palavras, o indivíduo formado é aquele que aprendeu com a experiência, aquele que nos embates com o mundo fez o longo e doloroso percurso da reflexão - em termos hegelianos, aquele que trilhou o "caminho da *dúvida* ou, mais propriamente, caminho do desespero" (Introdução à *Fenomenologia do Espírito*) - e com isso se tornou uma "personalidade completa".

Mas, segundo Gabriel Cohn (2001), isso não basta: é necessário o treinamento especializado para o trabalho, pois "não existe competência no geral". Tentar unir esses dois pólos deve ser a tarefa da Universidade (embora, segundo Cohn, esse conflito seja insolúvel), o que representaria a unidade entre *Zivilisation* e *Kultur* (ou seja, a superação da oposição entre progresso material e valores espirituais) tematizada pela Escola de Frankfurt.

Já que estamos falando dos frankfurtianos, educação como "experiência formativa" significa, para Adorno, educar para resistir à barbárie da sociedade administrada, ou, em outras palavras, educar para a autonomia. Nas atuais condições do mundo isso equivale a educar "para a contradição e para a resistência" (Adorno, 1995, p.183). A educação, segundo Adorno, visa

a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado, (ibidem, p.141-2)

O conceito de emancipação remete assim ao conceito de razão ou de consciência. Adorno critica a apreensão da razão como faculdade de cálculo, "capacidade formal de pensar" que, embora necessária, não deixa de constituir uma "limitação da inteligência".⁶ Como bom hegeliano, ele explica que a

6 O definhamento da razão teria por base a idéia de Hobbes de que "pensar é calcular", repetida por todos os especialistas em "inteligência artificial" que concluem, a partir daí, que os computadores são "inteligentes" (Mandosio, 2000, p.178).

consciência se caracteriza pelo pensar em relação à realidade, por construir um vínculo entre o eu e o mundo.

Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais ... a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação ... [e] para a imaginação, (ibidem, p.151)

Conclusão

Adorno, que além de hegeliano é marxista, pensa que o sujeito emancipado só é possível numa sociedade emancipada, o que implica uma transformação radical das relações econômicas, políticas e sociais do capitalismo tardio. Segundo Adorno, a emancipação é um alvo para o qual a educação deve tender, mas que nunca será alcançado enquanto não mudar o espírito do mundo; ou seja, enquanto o mundo for determinado objetiva e subjetivamente pela forma mercadoria. Embora a educação para a emancipação seja uma tarefa inadiável e imprescindível para a instituição de uma sociedade democrática, Adorno entende que a autonomia só pode resultar de um duplo processo - da educação e da transformação do espírito objetivo.

Auschwitz não foi um desvio infeliz do espírito do mundo, e sim o espírito do mundo - caracterizado pelo formalismo da razão como a outra face do trabalho abstrato - levado às últimas conseqüências. Quando se perde a capacidade de fazer experiências, quando a razão se restringe à "capacidade formal de pensar", quando o pensamento se confunde com a matemática (Adorno & Horkheimer, 1985, p.37), a inteligência vira burrice. É a essa limitação da inteligência, conseqüência do definhamento da razão, que Hannah Arendt se refere no seu livro sobre o julgamento de Eichmann: o travamento da reflexão leva à mais monstruosa crueldade social.⁷

7 "Quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvio ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada com sua incapacidade de *pensar*, ou seja, de pensar do ponto de vista de outra pessoa. Não era possível nenhuma comunicação com ele, não porque mentia, mas porque se cercava do mais confiável de todos os guarda-costas contra as palavras e a presença de outros, e portanto contra a realidade enquanto tal" (Arendt, 2000, p.62). Nos termos de Adorno, o que faltava a Eichmann era precisamente a consciência como capacidade de pensar levando em conta a realidade.

Esse travamento, porém, não é apenas resultado de uma falha na educação, mas igualmente de um processo político e social fundado no fetichismo da mercadoria e na reificação. Em suma, há uma relação dialética entre educação e política que precisa ser posta no centro das atenções, sob pena de rodarmos continuamente em círculos em busca de paliativos que nada resolvem. Querer tornar a educação responsável por resolver o problema da pobreza e do desemprego, como parece ser o pensamento do BID, sem alterar as políticas que lhe dão origem, equivale a manter intocada a desigualdade social e os privilégios das minorias. Precisamente ao que Antonio Candido (1999) se referia ao dizer:

Como acho que no Brasil o êxito real da instrução pública depende de uma transformação política e social em profundidade, é o caso de perguntar se essa é previsível. Difícil dizer. Mas é certo que ela não virá mecanicamente nem pela iniciativa das elites, e sim por meio de uma vontade coletiva clara, orientada por doutrinas conseqüentes, a meu ver de tipo socialista.

Referências bibliográficas

- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T., HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ARANTES, P Extinção [uma carta ao painel do leitor]. Mais! *Folha de S.Paulo*, 27 de abril de 2001.
- ARENDT, H. *Eichmann em Jerusalém*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- CANDIDO, A. A Faculdade de Filosofia mudou o panorama cultural. *Revista Adusp*, junho de 1999.
- CARVALHO DA SILVA, A. et al. *A presença da Universidade Pública*. USP 2000.
- CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- COHN, G. Dos riscos que se corre nas ciências sociais. *Tempo Social (São Paulo)*, v. 13, n.1, maio de 2001.
- MANDOSIO, J.-M. *Après l'effondrement*. Paris: Editions de l'Encyclopédie des Nuisances, 2000.
- SALMERON, R. *A universidade interrompida*. Brasília: Editora UnB, 1999.
- _____. Universidade pública e identidade cultural. *Tempo Social (São Paulo)*, v.13, n.1, maio de 2001.
- www.portoalegre2002.org.

Sobre os autores

Ana Maria Freire R. M. Almeida - Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Bauru - SR

António F. Cachapuz - Professor da Universidade de Aveiro, Portugal.

Antônio Joaquim Severino - Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Bernard Charlot - Professor pesquisador da Universidade Paris VIII.

Celso João Ferretti - Pesquisador da Fundação Carlos Chagas e professor do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo.

Clarice Nunes - Pesquisadora associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá - RJ.

Dagmar E. Estermann Meyer - Doutora em Educação. Professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Dagoberto José Fonseca - Professor da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Membro do Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão (Nupe).

Denice Barbara Catani - Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Emília Freitas de Lima - Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Fernando Becker - Professor titular de Psicologia da Educação do Departamento de Estudos Básicos da FA-CED, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da mesma Universidade.

Isabel Maria Loureiro - Professora do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Marília - SR

João Cardoso Palma Filho - Professor livre-docente da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio e professor da disciplina Metodologia da Pesquisa Científica em Ciências Humanas do Mestrado pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Julio Groppa Aquino - Professor da Graduação e da Pós-Graduação da Faculdade de Educação, área de Psicologia da Educação, da Universidade de São Paulo (USP).

Juvenal Zanchetta Junior - Professor da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Assis - SR

Kenneth M. Zeichner - Professor da Universidade de Wisconsin-Madison, Estados Unidos (EUA).

Léa das Graças Camargos Anastasiou - Pesquisadora do Centro Universitário de Jaraguá do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Paraná - PR.

Leda Scheibe - Professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), gestão 2000-2002.

Margareth Rago - Professora livre-docente do Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas - SP (Unicamp).

Maria da Graça Nicoletti Mizukami - Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Maria Leila Alves - Professora do curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

Maria Victoria Benevides - Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP

Mário Castillo Méndez - Diretor da Editorial Tecnológica del Instituto de Costa Rica. Presidente-gerente do Libro Universitario Regional (LUR) da Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe (Eulac).

Mário Sérgio Vasconcelos - Professor do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Assis - SR

Newton Ramos-de-Oliveira - Professor da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Araraquara - SR Pesquisador do CNPq.

Raquel Goulart Barreto - Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Raquel Lazzari Leite Barbosa - Doutora em Educação, Professora da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Câmpus de Assis - SR

Ricardo Ribeiro - Professor do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Araraquara - SR

Sadao Omote - Professor da Faculdade de Filosofia e Ciência da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Marília - SR

Selma Garrido Pimenta - Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Stela Miller - Professora do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Marília - SR

Tizuko Morchida Kishimoto - Professora titular da Faculdade de Educação de São Paulo - USP.

Valdo José Cavallet - Professor adjunto da Universidade Federal do Paraná (UFP).

Vani M. Kenski - Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

Vera Maria Nigro de Souza Placco - Professora da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo.

Zoë Redhead - Diretora da Summerhill School, filha do fundador A. S. Neill.

SOBRE O LIVRO

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 28 x 50 paucas

Tipologia: Iowan Old Style 10/14

Papel: Offset 75 g/m² (miolo)

Cartão Supremo 250 g/m² (capa)

1ª edição: 2003

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Sidnei Simonelli

Produção Gráfica

Anderson Nobara

Edição de Texto

Nelson Luís Barbosa (Assistente Editorial)

Carlos Villarruel (Preparação de Original)

Nelson Luís Barbosa (Revisão)

Editoração Eletrônica

Lourdes Guacira da Silva Simonelli (Supervi

Cia. Editorial (Diagramação)

O Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores é um dos mais importantes eventos nacionais para a discussão do papel dos docentes e das possibilidades de melhoria de sua prática profissional nos diversos níveis de ensino. Ao compilar as comunicações e debates da sexta versão do evento, realizada em 2001, sob o tema "Formação de educadores: desafios e perspectivas para o século XXI", este livro confirma essa tradição.

Os 31 textos aqui reunidos discutem temas de grande relevância para os educadores, como os aspectos políticos na produção do livro didático, a preparação técnica e a formação ético-política dos professores, as novas tecnologias na educação presencial e a distância, além da formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão e a diversidade cultural e indisciplina na educação contemporânea.

Editora
UNESP

ISBN 85-7139-479-2



9 788571 394797