

ISSN 0104-7043

Revista da FAEEBA

Educação

e Contemporaneidade

Departamento de Educação – Campus I

Volume 12	Número 20	julho/dezembro	2003
------------------	------------------	-----------------------	-------------

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO E REDAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I – NUPE
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula
41150.000 – SALVADOR – BA
Tel. (71) 387-5916

Instruções para os colaboradores: vide últimas páginas.

E-mail da Revista da FAEEBA: refaeeba@campus1.uneb.br

E-mail para o envio dos artigos: jacques.sonneville@terra.com.br / jacqson@uol.com.br

Homepage da Revista da FAEEBA: <http://www.uneb.br/Educacao/centro.htm>

Indexada em / *Indexed in:*

- REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas - www.fcc.gov.br - Biblioteca Ana Maria Poppovic
 - BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília/INEP)
 - Centro de Informação Documental em Educação - CIBEC/INEP - Biblioteca de Educação
 - EDUBASE e Sumários Correntes de Periódicos Online - Faculdade de Educação - Biblioteca UNICAMP
 - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação.
www.fe.usp.br/biblioteca/publicacoes/sumario/index.html
 - CLASSE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana
 - Universidade Nacional Autónoma do México
- E-mails: hela@dgb.unam.mx / rluna@selene.cichcu.unam.mx / Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>

Pede-se permuta / *We ask for exchange.*

Revista da FAEEBA / Universidade do Estado da Bahia, Departamento
de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5
CDU: 37(05)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Reitora: Ivete Alves do Sacramento

Vice-Reitor: Monsenhor Antônio Raimundo dos Anjos

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretora: Adelaide Rocha Badaró

Núcleo de Pesquisa e Extensão – NUPE

Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade/UNEB – PEC/UNEB

FUNDADORES: Yara Dulce Bandeira de Ataíde – Jacques Jules Sonnevill

COMISSÃO DE EDITORAÇÃO

Editora Geral: Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Editor Executivo: Jacques Jules Sonnevill

Editora Administrativa: Maria Nadja Nunes Bittencourt

CONSELHO CONSULTIVO: Adelaide Rocha Badaró (UNEB), Cleilza Ferreira Andrade, Edivaldo Machado Boaventura (A Tarde), Jaci Maria Ferraz de Menezes (UNEB), Lourivaldo Valentim (UNEB), Cesário Francisco das Virgens (UNEB), Marcel Lavallée (Université de Québec), Nadia Hage Fialho (UNEB), Robert E. Verhine (UFBa).

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Adélia Luiza Portela

Universidade Federal da Bahia

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia

Jacques Jules Sonnevill

Universidade do Estado da Bahia

João Wanderley Geraldi

Universidade de Campinas

Ivete Alves do Sacramento

Universidade do Estado da Bahia

Jonas de Araújo Romualdo

Universidade de Campinas

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo

José Crisóstomo de Souza

Universidade Federal da Bahia

Kátia Siqueira de Freitas

Universidade Federal da Bahia

Marcos Formiga

Universidade de Brasília

Marcos Silva Palácios

Universidade Federal da Bahia

Maria José Palmeira

Universidade do Estado da Bahia e Universidade

Católica de Salvador

Maria Luiza Marcílio

Universidade de São Paulo

Maria Nadja Nunes Bittencourt

Universidade do Estado da Bahia

Nadia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia

Paulo Batista Machado

Universidade do Estado da Bahia

Raquel Salek Fiad

Universidade de Campinas

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional /

Instituto Paulo Freire

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Universidade do Estado da Bahia

Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba, Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Luís Reis Torgal

Universidade de Coimbra, Portugal

Marcel Lavallée

Universidade de Québec, Canadá

Mercedes Vilanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Rosalba Guerini

Universidade de Pádova, Itália

Organização: Jacques Jules Sonnevill e linha 2 do Mestrado em Educação e Contemporaneidade/UNEB

Pareceristas *ad hoc* (n.20): Alfredo Eurico Rodríguez Matta, Arnaud Soares de Lima Junior, Cristina Maria d'Ávila Maheu, Kátia Maria Santos Mota, Lígia Pellon de Lima Bulhões, Lynn Rosalina Gama Alves, Verbena Maria Rocha Cordeiro (professores da UNEB) e Lívia Alessandra Fialho Costa (professora da UCSal)

Revisoras do n. 20 da Revista da FAEEBA: Lígia Pellon de Lima Bulhões, Therezinha Maria Bottas Dantas, Véra Dantas de Souza Motta

Bibliotecária: Débora Toniolo Rau

Capa: Symbol Publicidade - Uilson Moraes

Editoração: Joseh Caldas

Versão para o inglês: trÁdus - traduções e versões: Roberto Dias e Rachel Lourenço Corrêa

Estagiária: Elen Barbosa Simplício

O número 20 da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade foi financiado com:

– recursos da UNEB, através da

EDITORA E LABORATÓRIO DE IMPRESSÃO – UNEB



– e com recursos da

FAPEB – FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO



Realização:

Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Impressão e encadernação: Empresa Gráfica da Bahia - EGBA
Tiragem: 1.500 exemplares

SUMÁRIO

Editorial	249
Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade	250
Educação e formação do educador: apresentação <i>Jacques Jules</i>	251
Máculas da Alma <i>Walter</i>	257

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online <i>Marco Silva</i>	261
Pedagogia cooperativa e educação a distância: uma aliança possível <i>Cristina Maria d'Ávila</i>	273
A imagem no currículo: da crítica à mídia de massa a mediações de autorias dialógicas na prática pedagógica <i>Edméa Oliveira dos Santos e Alexandra Lilaváti Pereira Okada</i>	287
(Re)significando a produção construtiva do conhecimento: da epistemologia genética à epistemologia da complexidade <i>Ana Katia Alves dos Santos</i>	299
Educação continuada de educadores: superando ambigüidades conceituais <i>Cecília Maria de Alencar Menezes</i>	311
As relações de poder, desejo e saber na formação continuada de professores <i>Elisabete Regina da Silva Monteiro</i>	321
Educação a distância: novas perspectivas para a formação de professores <i>Cláudia Regina Aragão Magnavita</i>	333
Navegar é impreciso: considerações sobre a formação de professores e as TIC <i>Maria Sigmar Coutinho Passos</i>	343
Formação do educador e a questão da ética <i>Maria Judith Sucupira da Costa Lins</i>	353
Educação sócio-moral e trabalho pedagógico na pré-escola <i>Débora Anunciação da Silva Bastos Cunha e Eulina da Rocha Lordelo</i>	363
A pedagogia do MIAC e sua relação com a escola formal: tecendo uma alternativa cidadã <i>Izabel Dantas de Menezes</i>	381

Epistemologia, linguagem e ensino de história: um convite à reflexão <i>José Gledison Rocha Pinheiro e Stella Rodrigues dos Santos</i>	395
As implicações dos obstáculos epistemológicos no ensino de ciências <i>Solange Meneses de Sousa Villa</i>	405
Origem e transformações da qualificação docente no Brasil <i>Jussara Marques de Macedo</i>	413
Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores <i>Elizeu Clementino de Souza</i>	431
Formação de professores para a educação inclusiva: algumas perspectivas <i>Thaís Cristina Rodrigues Tezani</i>	447
A pedagogia da pergunta: participação e empoderamento do conselho escolar como trama da educação ineditamente-viável <i>Daianny Madalena Costa</i>	459

DOSSIÊ - MAL-ESTAR DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas <i>Bernardete A. Gatti</i>	473
¿Hacia dónde va el oficio docente? Transformaciones actuales en el oficio de enseñar <i>Estanislao Antelo</i>	479
Trabalho docente e sofrimento psíquico: um estudo entre professores de escolas particulares de Salvador, Bahia <i>Tânia Maria de Araújo, Annibal Muniz Silvany Neto e Eduardo José Farias Borges dos Reis; Fábio Ricardo Dantas Dutra, Gustavo Rabelo Azi e Rodrigo Leal Alves</i> ...	485

RESENHAS

DUARTE, Newton. <i>Vigotski e o “aprender a aprender”</i> : crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. 296 p. Por que não “aprender a aprender”? <i>Ricardo Ottoni Vaz Japiassu</i>	499
RANCIÈRE, Jacques. <i>O mestre ignorante</i> : cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 143 p. <i>Stella Rodrigues dos Santos</i>	503
WAJNSTEJN, Rubens; WAJNSTEJN, Alessandra C. Dificuldades de atenção e memorização na infância e adolescência. São Paulo, SP: Vida e Consciência, 2000. 87 p. <i>Maria Célia Malheiros Knopp</i>	507

RESUMOS DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

- PINTO, Sônia Maria da Conceição. *O Currículo do Curso de Formação de Professor, desenvolvido na modalidade de ensino a distância, frente à emergência das tecnologias da comunicação e informação: análise de uma experiência*. 2003. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2003 513
- PAIVA, Valnice Sousa. *A Produção de Vídeo: uma contribuição para o educador na contemporaneidade*. 2003. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2003 514
- COSTA, Daianny Madalena. *A Pedagogia da Pergunta: participação e empoderamento do Conselho Escolar como trama da educação ineditamente-viável*. 2003. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Básica da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2003 515
- SANTOS, Valdecí dos. *O papel dos sistemas de crenças na constituição do professor de Biologia no ensino médio: auxílio ou empecilho?* 2003. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação - área Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2003 516
- MENEZES, Cecília Maria de Alencar. *A contribuição pedagógica da educação continuada em tecnologias para educadores do ensino fundamental: o caso da Escola Municipal Novo Marotinho*. 2003. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2003 517
- Instruções aos colaboradores 519

SUMMARY

Editorial	249
Themes and deadlines for the next issues of “Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade”	250
Education and teacher education: introduction <i>Jacques Jules Sonnevile</i>	251
Maculae of the Soul <i>Walter Fajardo</i>	257

EDUCATION AND TEACHER EDUCATION

Education in the cyberculture: the communicational challenge of the presential and online teacher <i>Marco Silva</i>	261
Cooperative pedagogy and distance learning: a possible alliance <i>Cristina Maria d’Ávila</i>	273
The image in the curriculum: from criticism on mass media to dialogical authorship mediations in the pedagogical practice <i>Edméa Oliveira dos Santos e Alexandra Lilaváti Pereira Okada</i>	287
(Re)signifying the constructive production of knowledge: from genetic epistemology to complexity epistemology <i>Ana Katia Alves dos Santos</i>	299
Continued education of educators: overcoming conceptual ambiguities <i>Cecília Maria de Alencar Menezes</i>	311
The relations of power, desire and knowledge in the continued education of teachers <i>Elisabete Regina da Silva Monteiro</i>	321
Distance learning: new perspectives to teacher education <i>Cláudia Regina Aragão Magnavita</i>	333
Sailing is imprecise: considerations on teacher education and the TIC <i>Maria Sigmar Coutinho Passos</i>	343
Education of the educator and the matter of ethics <i>Maria Judith Sucupira da Costa Lins</i>	353
Socio-moral education and pedagogical work in pre-school <i>Débora Anunciação da Silva Bastos Cunha e Eulina da Rocha Lordelo</i>	363
The pedagogy of the MIAC and its effects on formal education: building up an alternative towards citizenship <i>Izabel Dantas de Menezes</i>	381

Epistemology, language and teaching of history: an invitation to reflection <i>José Gledison Rocha Pinheiro e Stella Rodrigues dos Santos</i>	395
The implications of the epistemological obstacles in the teaching of science <i>Solange Meneses de Sousa Villa</i>	405
Origin and transformation of teaching qualification in Brazil <i>Jussara Marques de Macedo</i>	413
Historic cartography: ways and trajectories of teacher education <i>Elizeu Clementino de Souza</i>	431
Teacher education for inclusive education: some perspectives <i>Thaís Cristina Rodrigues Tezani</i>	447
The pedagogy of the question: participation and empowerment of the school board as plot of the originally-feasible education <i>Daianny Madalena Costa</i>	459

BRIEF – EDUCATOR MALAISE IN CONTEMPORANEITY

Educating professors: old problems and contemporary demands <i>Bernardete A. Gatti</i>	473
Where is the teaching profession heading? Current transformations in the teaching profession <i>Estanislao Antelo</i>	479
Teaching and psychological distress: a study among teachers from private schools of Salvador, Bahia, Brazil <i>Tânia Maria de Araújo, Annibal Muniz Silvany Neto e Eduardo José Farias Borges dos Reis; Fábio Ricardo Dantas Dutra, Gustavo Rabelo Azi e Rodrigo Leal Alves</i> ...	485

REVIEWS

DUARTE, Newton. Vigotski and “learning how to learn”: review on the neo-liberal and post-modern appropriations of the vigotskian theory. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2001. 296 p. Why not “learn how to learn”? <i>Ricardo Ottoni Vaz Japiassu</i>	499
RANCIÈRE, Jacques. The ignorant master: five lessons on intellectual emancipation. Translation by Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 143 p. <i>Stella Rodrigues dos Santos</i>	503
WAJNSTEJN, Rubens; WAJNSTEJN, Alessandra C. Attention and memorization difficulties in childhood and adolescence. São Paulo, SP: Vida e Consciência, 2000. 87 p. <i>Maria Célia Malheiros Knopp</i>	507

MASTER'S DEGREE DISSERTATIONS SUMMARIES

PINTO, Sônia Maria da Conceição. The Course of Teacher Education Curriculum developed in the modality of distance learning, in front of the emergence of the communication and information technologies: analysis of an experience. 2003. 107 p. Dissertation (Master's degree) – Program of Graduation in Education and Contemporaneity. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2003	513
PAIVA, Valnice Sousa. The Vídeo Production: a contribution for the educator in contemporaneity. 2003. 173 p. Dissertation (Master's degree) – Program of Graduation in Education and Contemporaneity. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2003	514
COSTA, Daianny Madalena. The pedagogy of the question: participation and empowerment of the School Board as plot of the originally-feasible education. 2003. 176 p. Dissertation (Master's degree) – Program of Graduation in Fundamental Education of the Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2003	515
SANTOS, Valdecí dos. The role of the beliefs systems in the constitution of the Biology teacher in middle school: assistance or obstacle? 2003. 158 p. Dissertation (Master's degree in Education – Psychology and Education fields) – Education college in the Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2003	516
MENEZES, Cecília Maria de Alencar. The pedagogical contribution of the continued education in technologies for elementary educators: the case of the Escola Municipal Novo Marotinho. 2003. 162 f. Dissertation (Master's degree) – Graduation Program in Education and Contemporaneity. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2003	517
Instructions to contributors	519

EDITORIAL

A Revista da FAEEBA - EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE continua sua integração ao mestrado do mesmo nome, ao dedicar o seu número 20 à linha de pesquisa **Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador** (linha 2).

Iniciada no número 18, esta integração contou com a colaboração ativa, na seleção dos artigos a serem publicados, dos professores integrantes do Mestrado e de professores do Departamento de Educação I da UNEB, como pareceristas *ad hoc*, junto com os membros do conselho editorial (vide relação dos conselheiros e pareceristas no verso da página de rosto desta edição). Como sempre, a avaliação constou de, pelo menos dois e, em alguns casos, de três pareceres, a fim de dirimir qualquer dúvida a respeito da qualidade dos textos aprovados.

É oportuno frisar que todos os textos submetidos à avaliação são encaminhados sem nenhuma identificação do(s) autor(es), a fim de assegurar a imparcialidade total do processo de seleção. Recebemos quase 50 textos de todos os Estados do Brasil, o que possibilitou o máximo de rigor na avaliação. Deste modo, o fato de o número 20 da revista contar com vários textos (artigos e resumos de dissertações) de professores, alunos e ex-alunos do mestrado, longe de ser um sinal de endogenia, assim estigmatizada de acordo com uma concepção arcaica e burocrática de avaliação que ainda vigora no nosso país, expressa, de modo claro e inequívoco, a vitalidade e a excelência de um centro de pesquisas avançadas.

O Mestrado de Educação e Contemporaneidade da UNEB representa, portanto, um referencial de maturidade intelectual e de produção de conhecimentos na Região Nordeste do país, tendo como veículo a Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, um dos periódicos de maior alcance na socialização da produção de conhecimentos do mestrado, envolvendo seus professores e alunos, junto com os pesquisadores de outras instituições do estado, do país e de outros países e continentes. Vale destacar que, na última avaliação da ANPEd, a revista recebeu o conceito *Nacional B*, sendo o conceito máximo para periódicos semestrais.

Os Editores: Jacques Jules Sonnevile
Maria Nadja Nunes Bittencourt
Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Temas e prazos
dos próximos números da Revista da FAEEBA
- Educação e Contemporaneidade

Nº	Tema	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto
21	Educação e Leitura	30.05.04	setembro de 2004
22	Educação e Novas Tecnologias	30.09.04	março de 2005
23	História da Educação	30.05.05	setembro de 2005
24	Educação, Arte e Ludicidade	30.09.05	março de 2006

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR: APRESENTAÇÃO

Jacques Jules Sonnevile *

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR é o tema do número 20 da Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, organizado em colaboração com a linha 2 de pesquisa do Mestrado em Educação e Contemporaneidade: **Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador**. A formação do educador é um dos temas centrais do Mestrado, e pertence, implicitamente, às suas três linhas de pesquisa. Educação implica formação do educador. Mesmo não sendo tematizado explicitamente, o assunto está sempre presente em todas as abordagens do fenômeno educacional.

Por sua vez, o tema Formação do Educador engloba uma ampla variedade de aspectos, evidenciada nos textos que foram encaminhados e aprovados pelo Conselho Editorial. Para maior clareza, na *seção Educação e Formação do Educador* subdividimos os 17 artigos em seis blocos: 1) a educação na contemporaneidade; 2) a formação continuada do educador; 3) as novas tecnologias na formação do educador; 4) a educação ética; 5) alguns tópicos específicos; e 6) as políticas de formação do educador.

Sem dúvida, a introdução maciça da informática em todos os níveis da sociedade provocou um novo modo de viver e de pensar a educação. Por isso, o primeiro bloco, sobre a **educação na contemporaneidade**, começa com o texto de Marco Silva: *Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online*. A partir da *cibercultura*, como novo ambiente comunicacional que surge com a interconexão mundial de computadores, criou-se um novo espaço de comunicação, de conhecimento e de educação. A aprendizagem digital surge neste novo contexto sócio-econômico-tecnológico, exigindo do professor, acostumado ao primado da transmissão na educação, a sua imaginação criadora, para atender às novas demandas sociais de aprendizagem interativa.

Por um caminho diferente, ou seja, a partir de um estudo comparativo do pensamento pedagógico de educadores como Célestin Freinet, Vygotsky, Aní-

* Coordenador da linha de pesquisa 2 do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB – PEC/UNEB. Editor executivo da *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*. E-mail: jacques.sonneville@terra.com.br

sio Teixeira e Paulo Freire, Cristina Maria d'Ávila mostra, em *Pedagogia cooperativa e educação a distância: uma aliança possível*, como estes educadores, de alguma maneira, apostaram na idéia da cooperação entre educandos e entre estes e educadores, como motor que dinamiza a práxis pedagógica, concluindo que a abordagem cooperativa possibilita uma aliança entre Pedagogia Cooperativa e Educação a Distância.

Um terceiro texto neste bloco aborda um dos aspectos mais importantes da contemporaneidade: a produção de mensagens, com destaque nas imagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa e suas implicações para a mediação pedagógica. *A imagem no currículo: da crítica à mídia de massa a mediações de autorias dialógicas na prática pedagógica*, de Edméa Oliveira dos Santos e Alexandra Lilaváti Pereira Okada, faz uma análise detalhada da produção imagética através de uma linguagem própria, que permite a difusão da ideologia e dos interesses das classes dominantes, evidenciando a necessidade de propor ações metodológicas em que as imagens e seus desdobramentos sejam vivenciados na prática pedagógica como processo dialógico e interativo.

O quarto e último texto deste bloco (*Re*)*significando a produção construtiva do conhecimento: da epistemologia genética à epistemologia da complexidade*, de Ana Katia Alves dos Santos, faz uma análise crítica da epistemologia genética (Piaget, Vygotsky, Wallon e seus seguidores), mostrando suas descobertas e os problemas daí derivados, e propondo a possibilidade de validação de uma outra perspectiva construtiva, elaborada pelo viés da epistemologia da complexidade (Edgar Morin).

O segundo bloco trata de uma tema da maior importância na atualidade: a **formação continuada do educador**, começando com um artigo de Cecília Maria de Alencar Menezes, *Educação continuada de educadores: superando ambigüidades conceituais*, que tem como objetivo proceder a uma análise reflexiva de termos e conceitos que envolvem esta temática e seus fundamentos (reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada), optando pelo termo *educação continuada*, com a idéia central de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores e produzir mudanças no seu fazer pedagógico, a partir da construção contínua de sua educação.

Elisabete Regina da Silva Monteiro, em *As relações de poder, desejo e saber na formação continuada de professores*, investiga o processo de formação continuada de professores do Ensino Fundamental, nas séries iniciais, no âmbito de uma escola pública, em Salvador, no período de 1999 a 2002, através de uma abordagem de etnopesquisa e estudo de caso, possibilitando a apreensão e compreensão de táticas, estratégias, saberes e conflitos que se

materializam na práxis formativa, e mostrando que a força do pertencer emerge como categoria central e uma pista a ser levada em conta pelas propostas de formação continuada do educador.

Ainda nesta linha de pesquisa, o terceiro bloco trata das **novas tecnologias na formação do educador**. Começa com o texto *Educação a distância: novas perspectivas para a formação de professores*, de Cláudia Regina Aragão Magnavita, que propõe algumas considerações sobre as perspectivas das universidades na formação de professores através EaD, convidando a pensar processos educativos que ultrapassem as concepções de ensino mais tradicionais, através da criação de novos ambientes de aprendizagem que estimulem professores e alunos a serem produtores colaborativos de conhecimento, ao invés de simples consumidores de informações.

Com o objetivo de discutir os conceitos de tecnologia e de imagem que perpassam a formação de professores, Maria Sigmar Coutinho Passos, em *Navegar é impreciso: considerações sobre a formação de professores e as TIC*, relata a etnopesquisa realizada em um Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE, em parceria com o ProInfo do MEC) de Salvador, mostrando a necessidade de investimento na formação inicial e continuada, a fim de criar espaços para reflexão crítica sobre o potencial e as especificidades das tecnologias intelectuais nos processos educacionais.

O bloco seguinte trata de uma temática cada vez mais importante nos estudos sobre formação do educador: **a educação ética**. Para Maria Judith Sucupira da Costa Lins, em *Formação do educador e a questão da ética*, todo professor é, ou deveria ser, um educador, aliando aos seus conhecimentos específicos a preocupação com a educação ética/moral dos alunos sob sua responsabilidade. Assim, a autora propõe, na formação do educador: 1 - competência profissional e alto nível de conhecimento específico; 2 - auto-conhecimento; 3 - construção da liberdade, 4 - ética e moral.

Outro exemplo de estudo de caso é de Débora Anunciação da Silva Bastos Cunha e Eulina da Rocha Lordelo, em *Educação sócio-moral e trabalho pedagógico na pré-escola*, em que realizam uma análise detalhada e crítica do trabalho pedagógico numa escola de educação infantil, encontrando fortes diferenças quanto às práticas pedagógicas relacionadas à socialização e à formação de valores morais, indicadoras da relevância do ambiente sócio-moral na educação para o desenvolvimento da autonomia.

O quinto bloco é dedicado a alguns **tópicos específicos** na formação do educador, como o texto *A pedagogia do MIAC e sua relação com a escola formal: tecendo uma alternativa cidadã*, de Izabel Dantas de Menezes, que descreve o MIAC - Movimento de Intercâmbio Artístico Cultural pela Cidada-

nia como uma rede de mobilização social, formada por diversas instituições de Salvador e da Região Metropolitana, que têm como um dos objetivos comuns a luta por uma educação pública de qualidade. Neste artigo, a autora analisa como esta alternativa pedagógica tem a possibilidade de contribuir para a formação dos professores e professoras que participam do movimento, avaliando em que medida essa formação se relaciona com a escola formal.

O artigo *Epistemologia, linguagem e ensino de história: um convite à reflexão*, de José Gledison Rocha Pinheiro e Stella Rodrigues dos Santos, resulta de reflexões sobre o ensino de história no Brasil, desde o contexto da sua emergência às tensões sofridas ao longo da sua trajetória, analisando as contribuições mais recentes no âmbito da metodologia e das questões relativas à epistemologia e ao campo da linguagem. Apóia-se em Bakhtin/Volochínov para promover aberturas de estudo e pesquisas que contribuam para as mudanças necessárias nas práticas de ensino de história em sala de aula.

O artigo de Solange Meneses de Sousa Villa, *As implicações dos obstáculos epistemológicos no ensino de ciências*, tem como objetivo central esboçar algumas considerações em torno dos obstáculos epistemológicos enfrentados pelos estudantes do ensino médio na construção de conceitos químicos. A negação da ação do sujeito, no seu processo de construção do conhecimento, constitui obstáculo para o entendimento de conceitos que fogem à esfera da percepção empírica, não permitindo que os estudantes dominem conceitos extremamente abstratos apenas por definições e demonstrações práticas, devido à natureza do objeto da Química.

O sexto e último, e não menos importante, bloco desta seção, refere-se ao contexto sócio-político da nossa temática, ou seja, as **políticas de formação do educador**. As deficiências da qualificação docente e a omissão dos sucessivos governos vêm de longa data. É o que mostra o artigo *Origem e transformações da qualificação docente no Brasil*, de Jussara Marques de Macedo, que aborda a trajetória da formação/qualificação docente a partir de uma investigação bibliográfica, buscando compreender as origens dos diferentes projetos de formação docente em disputa na sociedade brasileira, e o modo como essa prática adquiriu seus atuais contornos.

Estes embates atuais são travados, desde a década de 80, entre o mundo oficial, representado pelas políticas de formação do MEC, e o mundo vivido, através das posições construídas e assumidas pelas entidades e associações científicas no que se refere à formação de professores. O artigo de Elizeu Clementino de Souza, em *Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores*, mostra como as propostas apresentadas pelo MEC procuram esvaziar o sentido da formação, tanto para a pedagogia, quanto para a formação de professores, desconsiderando os avanços e conquistas

construídos, historicamente, pelos educadores brasileiros, e aligeirando a formação do educador no contexto do cenário de globalização e de políticas neoliberais de educação.

Deste modo, os paradigmas pedagógicos inseridos nas atuais políticas educacionais brasileiras propostas desde 1996, e que estão sendo implementadas para modificar a ação docente, fomentam a criação de um sistema dual de formação de professores. É o que mostra o texto de Thaís Cristina Rodrigues Tezani, em *Formação de professores para a educação inclusiva: algumas perspectivas*. Tomando como referência a teoria de Donald Schön sobre formação de professores, baseada na reflexão *na* e *sobre* a ação, e no conceito de professor reflexivo, a autora insiste na construção de uma educação escolar de qualidade, priorizando a educação inclusiva na prática pedagógica com alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

Trazendo para o debate a escola pública, na busca de uma educação democrática e popular, *A pedagogia da pergunta: participação e empoderamento do conselho escolar como trama da educação ineditamente-viável*, de Daianny Madalena Costa, faz uma análise crítica do funcionamento do Conselho Escolar, procurando, na diversidade, seu empoderamento, que rompe com a estrutura da mercoescola moderna e visa à construção de uma escola ineditamente-viável.

A *segunda seção* deste número 20 da revista, intitulada **Dossiê – Mal-estar docente na contemporaneidade**, é o resultado do Seminário Nacional, realizado pelo Mestrado em Educação e Contemporaneidade - Campus I, de 19 a 22 de novembro de 2002, sobre o tema A “Nova Ordem Mundial”, a partir do qual foram selecionados três estudos apresentados em 21.11.02 na Mesa 02, dedicada à temática do *Mal-estar docente na contemporaneidade*.

A palestra de Bernardete A. Gatti, *Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas*, alerta que o volume de pesquisas produzido no país sobre a formação de professores é dos maiores, mas seu impacto real não parece ser grande, especificamente nas licenciaturas, em que se verifica a ausência de um perfil profissional do docente a ser formado e a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas.

O segundo texto, em espanhol, *¿Hacia dónde va el oficio docente? Transformaciones actuales en el oficio de enseñar*, de Estanislao Antelo, apresenta alguns resultados provisórios de uma série de investigações sobre o ofício de ensinar, com o propósito de contribuir para a elucidação dos fatores que intervêm na deterioração crescente do ofício docente.

Finalmente, em *Trabalho docente e sofrimento psíquico: um estudo entre professores de escolas particulares de Salvador, Bahia*, Tânia Maria de Araújo, Annibal Muniz Silvany Neto e Eduardo José Farias Borges dos Reis,

especialistas em Saúde Pública, com a colaboração de bolsistas da Faculdade de Medicina da UFBA, apresentam um importante estudo epidemiológico que objetivou descrever a prevalência de distúrbios psíquicos menores entre professores de escolas particulares de 1º e 2º graus de Salvador, Bahia, além de avaliar potenciais fatores de risco para sua ocorrência.

A *seção Resenhas*, com três contribuições, é um convite aos nossos colaboradores para que continuem a encaminhar estes textos, fonte importante de conhecimento dos estudos relacionados à Educação e áreas afins. Também a *seção Resumos* de dissertações/teses, desta vez com cinco textos, merece uma atenção especial, pois representa um canal de divulgação da produção científica não somente do mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB, mas de outros centros de pesquisa do estado e do país.

O número 20 da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade pretende-se um marco na sua trajetória, pois, além da qualidade e consistência dos textos, características de todas as suas edições, demonstra grande riqueza e abrangência nas abordagens de uma temática extremamente atual e importante: a Formação do Educador.

Máculas da Alma

...assim me torno eu próprio a humanidade;
e se ela ao cabo perdida for, me perderei com ela.
(Goethe)

O que macula a alma não é a dor daquilo que não realizamos
mas o desejo constante e incontido, que do âmago,
transforma-se em febre e destrói nossos sonhos.
O contato com a realidade de coisas mutáveis e insustentáveis.
Frígidas lâminas nos tornam frágeis
e deceparam os mais puros desejos e os mais primitivos suspiros.
Irreconhecíveis a nós mesmos!
Nos odiamos se os despertamos ou paralisamos os atos públicos de condenação.
Todos possuem e compartilham olhares comprometedores,
mas passíveis ao cotidiano fosso das cidades, ausentam-se,
ilham-se nas multidões frustradas que se aderem a uma falsa sensação de comunidade
universal.
Não sentem, nem vivem!
No temor latente da aglomeração das tensões, preferem o plástico, o flexível.
Cegam-se!

Em mim toda dor e todo sofrimento se intensificam.
Recolho-me ao que é nato e inato, sem ser redentor,
sem ao menos almejar um possível ato heróico
Amo o mundo e os homens,
amo-os por mim e por eles.
Ainda que odiá-los seja uma propriedade da minh'alma,
é meu desejo amá-los.
Carrego todos os sentimentos
e ouço suspiros temerosos de que as sombras possam ser a eternidade de meus dias
e minhas noites uma escuridão, um betume!
Isso o betume!
Quem sabe o betume do barro preto...
que nos remete a leve sensação de um retorno ontológico, um *lócus*,
à fonte emergente donde brotou o *ánthropos*.
Preservarei o que há de primitivo, de elementar e de fecundo
Para que do inescrutável, do intangível e da culpabilidade irremediável, possa fluir,
como um regato intermitente,
a outra face,
o oculto,
o imperceptível,
aquilo que ainda não foi dito.

Curvo-me ao tempo
Satisfaço-me em não recorrer aos quantificáveis,
Este é o tempo do incalculável, da não metrificação
Tempo dos fluídos insolidificáveis
Não há retorno, nem volta
Ao olhar, cabe-lhe tudo, todos os espaços
Aos passos, serve-nos caminhar adiante.
Recorro ao barro para compreender o sentido das edificações
e aos oleiros para me impregnar do deleitoso desejo de construir

No inescrutável tateio os eternos limites do saber temporal
No intangível assento-me na possibilidade de uma atitude expansiva e abrangente,
ainda que se apresente como paradoxal.
Na culpabilidade irremediável,
Encontro a angustiante sensação de que algo já poderia ter sido feito

Seguir é o que nos oportuniza. Este é o tempo!
Há uma temeridade, uma nebulosidade que circunda nossos olhares,
A mácula da alma tende a nos atrofiar, a ferir nossos ossos,
a nos tornar pedintes e recorrentes de uma fé que mais purga que liberta.
Se ao tempo sou súdito, rebelo-me contra a submissão de um homem por outro.
Há multiplicidade, há compartimentalização, há códigos indecifráveis,
Mentalidades geneticamente cibernetizadas
Mas há olhares, há homens, mulheres, crianças que todos os dias saem pelas ruas
Cães que vasculham os cantos das cidades
As mãos ainda se entrelaçam e os braços enamorados se envolvem nas noites de frio
Há almas maculadas, como a minha,
que se entristecem em ver
tantos vivos, quase mortos
tantos sorrisos, quase tristes
tantos sonhos, quase pesadelos
Mas que seguem, adiante
Ora cabisbaixo, ora numa alegria utópica e transbordante,
às vezes infantil.
Mas que prefere caminhar
ao invés de sorrir os sorrisos tele-enviados pelas megas inteligências que querem
uma impossível homogeneização.

Nisso eles se fragilizam e nós nos fortalecemos.

Walter Fajardo

23 de junho 2003

Aos colegas e professores do mestrado da
UNEB que, com muita luta e esforço, fazem
da sensatez e da perseverança a trilha de uma
nova (ou velha) possibilidade.



EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR

EDUCAÇÃO NA CIBERCULTURA: o desafio comunicacional do professor presencial e online

Marco Silva *

RESUMO

A aprendizagem digital e online é exigência da cibercultura, isto é, do novo ambiente comunicacional que surge com a interconexão mundial de computadores em forte expansão no início do século 21; novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de educação. A aprendizagem digital e online é demanda do novo contexto sócio-econômico-tecnológico engendrado a partir do início da década de 1980, cuja característica geral não está mais na centralidade da produção fabril ou da mídia de massa, mas na informação digitalizada em rede como nova infraestrutura básica, como novo modo de produção. O professor acostumado ao primado da transmissão na educação e na mídia de massa tem agora o desafio de educar na cibercultura. Terá que desenvolver sua imaginação criadora para atender as novas demandas sociais de aprendizagem interativa.

Palavras-chave: Cibercultura – Educação – Interatividade – Papel do professor

ABSTRACT

EDUCATION IN THE CYBERCULTURE: the communicational challenge of the presential and online teacher

Digital and online learning is a demand of the cyberculture, that is, of the new communicational environment that emerges with the worldwide interconnection of computers in full expansion in the beginning of the 21st century; a new space of communication, sociability, organization, information, knowledge and education. Digital and online learning is a demand of the new socio-economical-technological context produced from the beginning of the 1980 decade, whose general characteristic is no longer in the centrality of the industrial production or the mass media, but in the digital information in network as new basic infrastructure, as a new way of production. The teacher accustomed to the primate of the transmission in education and in the mass media has now the challenge of educating in the cyberculture. They will have to develop their creative imagination to fulfill the new social demands of interactive learning.

Key words: Cyberculture – Education – Interactivity – Teacher role

* Sociólogo, doutor em educação pela USP, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – UNESA, e da Licenciatura da UERJ – Universidade do Estado de Rio de Janeiro. Autor do livro *Sala de aula interativa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. Endereço para correspondência: Av. Princesa Isabel, 334, bloco 3, apt. 086, Copacabana, Rio de Janeiro, RJ. E-mail: marco@msm.com.br - site: www.saladeaulainterativa.pro.br

Introdução

A educação presencial e a distância encontram-se ainda centradas no modelo da distribuição da informação, quando a oferta de comunicação multimídia é cada vez maior e melhor no ambiente comunicacional redefinido pelas tecnologias digitais interativas.

Essa defasagem da escola, da universidade e da educação a distância não será solucionada apenas com a inclusão do computador conectado à internet em sala de aula. O essencial e

urgente é uma pedagogia baseada na participação, na comunicação que não separa emissão e recepção e na construção do conhecimento a partir da elaboração colaborativa.

Trato dessa pedagogia a partir da interatividade, entendida como transição da lógica da transmissão própria da mídia de massa para a lógica da comunicação própria da “cibercultura”. Coloco em destaque o significado mais preciso desse conceito, porque compreendê-lo é decisivo para a percepção do que evidencio como desafio para a educação presencial e a distância.

Cibercultura

“Conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”; “novo ambiente de comunicação que surge com a interconexão mundial de computadores”; é “o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do século 21”; “novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também o novo mercado da informação e do conhecimento [que] tende a tornar-se a principal infra-estrutura de produção, transação e gerenciamento econômicos” (LÉVY, 1999, p. 32, 92 e 167). Ciberespaço significa rompimento com o reinado da mídia de massa baseada na transmissão. Enquanto esta efetua a distribuição para o receptor massificado, o ciberespaço, fundado na codificação digital online, permite ao indivíduo teletintraínterante a imersão personalizada, operativa e colaborativa na mensagem – experiência incomum na mídia de massa.

A seguir, reúno aspectos que considero essenciais no tratamento de uma pedagogia baseada na comunicação que emerge com a cibercultura, igualmente valiosa para a sala de aula, presencial e a distância. Uma pedagogia interativa que rompe com a prática da transmissão de A para B ou de A sobre B. Uma pedagogia interativa que rompe com a velha pedagogia da transmissão, disponibilizando aos alunos a participação na construção do conhecimento e da própria comunicação entendida como colaboração de A e B, e assim, sintonizada com o nosso tempo.

A modalidade comunicacional que emerge com a cibercultura

Interatividade é a modalidade comunicacional que caracteriza a cibercultura. Exprime a

disponibilização consciente de um *mais* comunicacional de modo expressamente complexo presente na mensagem e previsto pelo emissor, que abre ao receptor possibilidades de responder ao sistema de expressão e de dialogar com ele. Grande salto qualitativo em relação ao modo de comunicação de massa que prevaleceu até o final do século XX. O modo de comunicação interativa ameaça a lógica unívoca da mídia de massa, oxalá como superação do constrangimento da recepção passiva.

Interatividade não é meramente um novo modismo. O termo significa a comunicação que se faz entre emissão e recepção entendida como co-criação da mensagem. Há críticos que vêem mera aplicação oportunista de um termo “da moda” para significar velhas coisas como diálogo e reciprocidade. Há outros acreditando que interatividade tem a ver com ideologia pu-

blicitária, estratégia de marketing, fabricação de adesão, produção de opinião pública. E há também aqueles que dizem jamais se iludir com a interatividade entre homem-computador, pois acreditam que, por trás de uma aparente inocência da tecnologia amigável, “*soft*”, progride a dominação das linguagens infotécnicas sobre o homem. Sem dúvida, aqui estão críticas pertinentes. No entanto, há muito mais a dizer sobre esse conceito emergente. Particularmente, sobre sua importância em educação.

Convido o professor a tomar o conceito complexo de interatividade e com ele modificar seus métodos de ensinar baseados na transmissão. Na sala de aula interativa a aprendizagem se faz com a dialógica que associa emissão e recepção como pólos antagônicos e complementares na co-criação da comunicação e da aprendizagem.

Atualmente começam a ser discutidas mais amplamente as relações de reciprocidade na educação. O professor troca experiência com o aluno, não é mais um mero transmissor de informação. Discutem-se também formas de ensino que estimulem o aluno a pensar e a fazer criativa e colaborativamente. Há uma percepção crescente de que o professor precisa investir em relações de reciprocidade para construir conhecimento. O construtivismo ganhou enorme adesão destacando o papel central das interações como fundamento da aprendizagem. Suas diversas interpretações vêm mostrando que a aprendizagem é um processo de construção do discente que elabora os saberes graças e através das interações.

O professor construtivista é aquele que cuida da aprendizagem suscitando a expressão e a confrontação dos estudantes a respeito de conteúdos de aprendizagem. De fato, o construtivismo significa um salto qualitativo em educação. No entanto, falta a ele um tratamento adequado da comunicação, de modo que se permita efetivar as interações na aprendizagem em lugar da transmissão e da memorização.

Quero dizer que, mesmo adeptos do construtivismo, os professores podem permanecer apegados ao modelo da transmissão que faz repetir e não pensar. O construtivismo não de-

envolveu uma atitude comunicacional que favoreça as interações e a aprendizagem. Falo de uma atitude comunicacional que não apenas atente para as interações, mas que também as promova de modo criativo. Essa atitude supõe técnicas específicas de promover interações e aprendizagem, mas antes de tudo requer a percepção crítica de uma mudança paradigmática em curso: da transmissão passa-se à interatividade.

Há certamente uma banalização do termo interatividade. Cito a propaganda de uma marca de tênis na tv onde o produto é apresentado como “*interactive*”. Ou seja, há uma crescente utilização do adjetivo “interativo” para qualificar qualquer coisa (computador e derivados, brinquedos eletrônicos, vestuário, eletrodomésticos, sistema bancário *on-line*, *shows*, teatro, estratégias de propaganda e *marketing*, programas de rádio e tv, etc.), cujo funcionamento permita ao usuário-consumidor-espectador-receptor algum nível de participação, de troca de ações e de controle sobre acontecimentos. Podemos dizer que há uma indústria da interatividade em franco progresso acenando para um futuro interativo. Caminhamos na direção da geladeira e do microondas interativos. Isso pode significar mais banalização do termo “interatividade” tomado como “excelente argumento de venda”, como “promessa de diálogo enriquecedor que faz engolir a pílula”. (SFEZ, 1994, p. 267).

A despeito dessa banalização, pode-se verificar a emergência histórica da interatividade como novo paradigma em comunicação. A transmissão, emissão separada da recepção, perde sua força na era digital, na cibercultura, na sociedade da informação, quando está em emergência a imbricação de pelo menos três fatores:

- Tecnológico. Novas tecnologias informáticas conversacionais, isto é, a tela do computador não é espaço de irradiação, mas de adentramento e manipulação, com janelas móveis e abertas a múltiplas conexões. Os informatas encontraram uma nova palavra para exprimir a novidade do computador que substitui as herméticas linguagens alfanuméricas pelos ícones e janelas tridimensionais

que permitem interferências e modificações na tela.

- Mercadológico. Estratégias dialógicas de oferta e consumo envolvendo cliente-produto-produtor são valorizadas pelos especialistas em propaganda e marketing.
- Social. Há um novo espectador, menos passivo diante da mensagem mais aberta à sua intervenção, que aprendeu com o controle remoto da tv, com o *joystick* do *videogame* e agora aprende como o *mouse*.

Pode-se dizer que um novo cenário comunicacional ganha centralidade. Ocorre a transição da *lógica da distribuição* (transmissão) para a *lógica da comunicação* (interatividade). Isso significa modificação radical no esquema clássico da informação baseado na ligação unilateral emissor-mensagem-receptor:

- O emissor não emite mais no sentido que se entende habitualmente, uma mensagem fechada, oferece um leque de elementos e possibilidades à manipulação do receptor.
- A mensagem não é mais “emitida”, não é mais um mundo fechado, paralisado, imutável, intocável, sagrado, é um mundo aberto, modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta.
- O receptor não está mais em posição de recepção clássica, é convidado à livre criação, e a mensagem ganha sentido sob sua intervenção. (MARCHAND, 1986, p. 9)

Trata-se, portanto, de mudança paradigmática na teoria e pragmática comunicacionais. A mensagem só toma todo o seu significado sob a intervenção do receptor que se torna, de certa maneira, criador. Enfim, a mensagem que agora pode ser recomposta, reorganizada, modificada em permanência sob o impacto das intervenções do receptor dos ditames do sistema, perde seu estatuto de mensagem emitida. Assim, parece claramente que o esquema clássico da informação, que se baseava numa ligação unilateral ou unidirecional emissor-mensagem-receptor, se acha mal colocado em situação de interatividade.

Diante dessa mudança paradigmática, é visível a inquietação de empresários e programadores da mídia clássica, inquietação que ainda

não chegou ao campo da educação. É preciso despertar o interesse dos professores para uma nova comunicação com os alunos em sala de aula presencial e virtual. É preciso enfrentar o fato de que tanto a mídia de massa quanto a sala de aula estão diante do esgotamento do mesmo modelo comunicacional que separa emissão e recepção.

Mídia de massa e mídia digital: contribuições para a educação

A mídia clássica é inaugurada com a prensa de Gutenberg e teve seu apogeu entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX com o jornal, fotografia, cinema, rádio e televisão. Ela contenta-se com fixar, reproduzir e transmitir a mensagem buscando o maior alcance e a melhor difusão. Na mídia clássica, a mensagem está fechada em sua estabilidade material. Sua desmontagem-remontagem pelo leitor-receptor-espectador exigirá deste basicamente a expressão imaginal, isto é, o movimento próprio da mente livre e conectiva que interpreta mais ou menos livremente.

A mídia digital (internet, cd-rom) faz melhor a difusão da mensagem e vai além disso: a mensagem pode ser manipulada, modificada à vontade “graças a um controle total de sua microestrutura [*bit por bit*]”. Imagem, som e texto não têm materialidade fixa. Podem ser manipulados dependendo unicamente da opção crítica do usuário ao lidar com o *mouse*, tela tátil, *joystick*, teclado, etc. (LÉVY, 1998, p. 51).

Na mídia digital o interagente-usuário-operador-participante experimenta uma grande evolução. No lugar de receber a informação, ele tem a experiência da participação na elaboração do conteúdo da comunicação e na criação de conhecimento. A diferença em relação à atitude imaginal de um sujeito é que no suporte digital “a pluralidade significativa é dada como dispositivo material”: o sujeito não apenas interpreta mais ou menos livremente, como também organiza e estrutura, ao nível mesmo da produção (MACHADO, 1993, p. 180). Essa mídia tem muito mais a dizer ao professor. Ele

pode aprender com o programador digital a nova concepção comunicacional.¹

Portanto, aprender com o movimento da mídia digital supõe antes de tudo aprender com a modalidade comunicacional interativa. Ou seja, aprender que comunicar não é simplesmente transmitir, mas disponibilizar múltiplas disposições à intervenção do interlocutor. A comunicação só se realiza mediante sua participação.

A comunicação interativa é, portanto, o que enfatizo como desafio para a educação centrada no paradigma da transmissão. Trata-se de um desafio que na verdade se desdobra em três. Ao mesmo tempo o professor precisa se dar conta do hipertexto²; precisa fazê-lo potenciar sua ação pedagógica sem perder sua autoria; e finalmente precisa perceber ainda que “não se trata de invalidar o paradigma clássico”. Martín-Barbero (1998, p.23) formula com precisão os termos dessa tripla dimensão do desafio.

- O professor terá que se dar conta do hipertexto: “Uma escritura não seqüencial, uma montagem de conexões em rede que, ao permitir/exigir uma multiplicidade de recorrências, transforma a leitura em escritura.”
- O professor terá que saber que “em lugar de substituir, o hipertexto vem potenciar” sua figura e seu ofício: “De mero transmissor de saberes [o professor] deverá converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado [transmissão], valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações.”

Para o professor que se dispõe a aprender com o movimento contemporâneo da tecnologia hipertextual, pode-se mostrar a distinção entre mídia clássica e mídia digital ou hipertextual. Este professor poderá se dar conta de que tal modificação significa a emergência de um *novo leitor*. Não mais aquele que segue as páginas do livro de modo unitário e contínuo, mas aquele que salta de um ponto a outro fazendo seu próprio roteiro de leitura. Não mais o que sub-

mete-se às récitas da emissão, mas o que, não se identificando apenas como receptor, interfere, manipula, modifica e, assim, reinventa mensagem.

P. Lévy (1998, p.51-53) sustenta ainda que é preciso aprender com o movimento das tecnologias hipertextuais (ou digitais). E enfatiza as distinções básicas que podem ser dispostas em quadro sinóptico de modo a torná-las mais explícitas. Em suma, são distinções entre mídia de massa e mídia digital muito oportunas para a o professor.

¹ De certo que o professor atento irá verificar que os sites ainda são em geral para ver e saquear e não para interagir. Os especialistas em produção de websites estão subutilizando o digital. “A maioria das companhias no mundo todo está fazendo projetos estúpidos para seus websites”. Esta é a opinião de um dos maiores especialistas em internet, Jacob Nielsen, que intitulou de “TV envy” (inveja da tv), os sites que “querem ser como a televisão, como um especial da National Geographic”, ironizando. Para Nielsen, não se pode dar às pessoas somente coisas para que vejam, é preciso que interajam. “Se você produz, usa e controla, você ganha, já se você se tornar um usuário pacífico, que apenas fica sentado em frente à tela, você perde, torna-se tudo entediante e fugimos do computador.”

² O significado mais profundo do hipertexto tem estreita relação com interatividade e cibercultura. A idéia de hipertexto foi enunciada pela primeira vez por Vannevar Bush em 1945. Este matemático imaginava um sistema de organização de informações que funcionasse de modo semelhante ao sistema de raciocínio humano: associativo, não-linear, intuitivo, muito imediato. Mas só nos anos 60 é que Theodore Nelson criou o termo “hipertexto” para exprimir o funcionamento da memória do computador. Cito uma definição elucidativa e sintética: “O que é um hipertexto? Em termos bastante simplificados, podemos explicá-lo da seguinte maneira: todo texto, desde a invenção da escrita foi pensado e praticado como um dispositivo linear, como sucessão retilínea de caracteres, apoiada num suporte plano. A idéia básica do hipertexto é aproveitar a arquitetura não-linear das memórias de computador para viabilizar textos tridimensionais como aqueles do holopoema, porém dotados de uma estrutura dinâmica que os torne manipuláveis interativamente. (...) A maneira mais usual de visualizar essa escritura múltipla na tela plana do monitor de vídeo é através de ‘janelas’ (windows) paralelas, que se pode ir abrindo sempre que necessário, e também através de ‘elos’ (links) que ligam determinadas palavras-chave de um texto a outros disponíveis na memória.” (MACHADO, 1993, p. 286; 288.).

MÍDIA DE MASSA	MÍDIA DIGITAL
<ul style="list-style-type: none"> - Ao permitir a reprodução e a difusão em massa dos textos e imagens, a prensa inaugura a era da mídia - A mídia tem seu apogeu entre a metade do século XIX e a metade do século XX, graças à fotografia, gravação sonora, (...), ao cinema, ao rádio e à televisão [tecnologias de registro e difusão] - A mídia fixa e reproduz as mensagens a fim de assegurar-lhes maior alcance, melhor difusão no tempo e no espaço; - A mídia constitui uma tecnologia molar que só age sobre as mensagens a partir de fora, por alto e em massa - A mídia clássica não é, numa primeira aproximação, uma técnica de engendramento de signos; contenta-se em fixar, reproduzir, transportar uma mensagem; - Na comunicação escrita tradicional, todos os recursos de montagem são empregados no momento da criação. Uma vez impresso, o texto material conserva certa estabilidade... aguardando desmontagens e remontagens do sentido, às quais se entregará o leitor. 	<ul style="list-style-type: none"> - O digital é o absoluto da montagem, incidindo esta sobre os mais ínfimos fragmentos da mensagem, uma disponibilidade indefinida e incessantemente reaberta à combinação, à mixagem, ao reordenamento dos signos - A informática é uma técnica molecular, pois não se contenta em reproduzir e difundir as mensagens (o que, aliás, faz melhor do que a mídia clássica), ela permite sobretudo engendrar-las, modificá-las à vontade, conferir-lhes capacidade de reação de grande sutileza, <i>graças a um controle total de sua microestrutura</i> - O digital autoriza a fabricação de mensagens, sua modificação, <i>bit por bit</i> [ex.: permite o aumento de um objeto 128%, conservando sua forma; permite que se conserve o timbre da voz ou de tal instrumento, mas, ao mesmo tempo, que se toque outra melodia]; - O hipertexto digital autoriza, materializa as operações [da leitura clássica], e amplia consideravelmente seu alcance (...), ele propõe um reservatório, uma matriz dinâmica, a partir da qual um navegador, leitor ou usuário pode engendrar um texto específico.

O desafio está basicamente no fato de que os professores precisam atentar para “o estilo digital de apreensão dos conhecimentos” (KENSKI, 1997, p. 4), isto é, para um novo comportamento de aprendizagem oriundo também da nova racionalidade técnica e dos estímulos perceptivos que ela engendra. Kenski atenta para isso e chama a atenção dos professores para “os desafios oriundos das novas tecnologias”: “Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentemos os desafios oriundos das novas tecnologias.” (p.4)

O desafio aqui apontado aos professores é o de dar conta do estilo de conhecimento engendrado pelas novas tecnologias, de modo a fazê-lo redimensionar a sala de aula dotada de novas tecnologias ou não. Pode-se falar em

estilo digital de aprendizagem ou em *estilo interativo*.

O professor pode perceber nesta distinção que ter a experiência de intervenção na mensagem difere da recepção passiva de informações. E ao se dar conta disto ele pode redimensionar sua sala de aula modificando a base comunicacional inspirando-se no digital. Ele modifica o modelo centrado no seu falar-ditar e passa a *disponibilizar* ao aluno autoria, participação, manipulação, co-autoria e informações o mais variadas possível, facilitando permutas, associações, formulações e modificações na mensagem.

O termo *disponibilizar*, propriamente utilizado pelos *designers* de *website*, não se reduz ao *permitir*, pois nas tecnologias digitais não tem sentido apenas permitir sem *dispor* (arrumar de certo modo, promover, ensinar, predispor, urdir,

arquitetar teias). *Disponibilizar* em sua sala de aula significará basicamente três aspectos:

- Oferecer múltiplas informações (em imagens, sons, textos, etc.) utilizando ou não tecnologias digitais, mas sabendo que estas, utilizadas de modo interativo, potencializam consideravelmente ações que resultam em conhecimento.
- Ensejar (oferecer ocasião de...) e urdir (dispor entrelaçados os fios da teia, enredar) múltiplos percursos para conexões e expressões com o que os alunos possam contar no ato de manipular as informações e percorrer percursos arquitetados.
- Estimular os alunos a contribuir com novas informações e a criar e oferecer mais e melhores percursos, participando como co-autores do processo.

O professor, neste caso, constrói uma rede e não uma rota. Ele define um conjunto de territórios a explorar. E a aprendizagem se dá na exploração – *ter a experiência* – realizada pelos alunos e não a partir da sua récita, do seu falar-ditar. Isto significa modificação em seu clássico posicionamento na sala de aula. Significa antes de tudo que ele não mais se posiciona como o detentor do monopólio do saber, mas como o que disponibiliza a experiência do conhecimento. Ele predispõe teias, cria possibilidades de envolvimento, oferece ocasião de engendramentos, de agenciamentos. E estimula a intervenção dos alunos como co-autores de suas ações.

Assim, o professor modifica sua ação modificando seu modo de comunicar em sala de aula. Na perspectiva da interatividade, deixa de ser o locutor que imobiliza o conhecimento e o transfere aos alunos em sua récita. Mas não para se tornar apenas um “conselheiro, uma ponte entre a informação e o conhecimento” (DIMENSTEIN, 1997)³. Tampouco para ser apenas um “parceiro, um pedagogo no sentido clássico do termo, que encaminhe e oriente o aluno diante das múltiplas possibilidades de alcançar o conhecimento e se relacionar com ele” (KENSKI, 1997, p. 15). E muito menos como “facilitador” (TAPSCOTT, 1999)⁴. Os termos

“conselheiro”, “parceiro” e “facilitador” são óbvios e simplificam. Mais vale então a formulação de Martín-Barbero: “sistematizador de experiências”, que tem a ver com *ensejar* (oferecer ocasião de) e *urdir* (dispor os fios da teia, tecer junto).

A expressão “sistematizador de experiências”, no sentido do hipertexto, significaria então disponibilizar possibilidades de múltiplas experimentações e de múltiplas expressões. Isto é precisamente o que faz o *designer* de *software*: uma montagem de conexões em rede que permite múltiplas recorrências. Assim também o professor que modifica sua prática comunicacional no sentido do hipertexto. Ele é um “sistematizador de experiências”. De mero transmissor de saberes, “parceiro” ou “conselheiro”, ele torna-se um formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, enfim, agenciador da construção do conhecimento na experiência viva da sala de aula.

O professor seria então aquele que oferece possibilidades de aprendizagem disponibilizando conexões para recorrências e experimentações que ele tece com os alunos. Ele mobiliza articu-

³ Cito deste autor as expressões simplificadoras como: “guia”, “facilitador”, “administrador da curiosidade da criança ou do jovem”. Ele assim se justifica: “Diante da abundância de dados acessíveis via bancos eletrônicos, o bom professor é aquele que guia as curiosidades, transformando-se num facilitador, auxiliando a reflexão para que o aluno não se perca na floresta de informações. Ele deixa de ser o único provedor de informação, auxiliado por alguns livros, para ser o administrador da curiosidade da criança ou do jovem.”

⁴ Este autor realizou uma pesquisa minuciosa para traçar o perfil da “geração digital” (aquela que migra da tela da TV para a tela do computador). Um dos aspectos abordados é a educação escolar adequada ao perfil dessa nova geração. Seria necessária “a mudança do aprendizado transmitido para interativo” (p. 139ss). Aqui ele explicita distinções do tipo: o primeiro é “linear-sequencial”, o segundo é “hipermídia”; no primeiro há “instrução” e “absorção de matéria”, no segundo há “construção/descoberta” e “aprender a aprender”. E quanto ao professor, no primeiro caso ele é um “transmissor”, no segundo é “um facilitador do aprendizado social, através do qual os alunos constroem seu próprio conhecimento”.

lações entre os diversos campos de conhecimento tomados como rede⁵ inter/transdisciplinar e, ao mesmo tempo, estimula a participação criativa dos alunos, considerando suas disposições sensoriais, motoras, afetivas, cognitivas, culturais, intuitivas, etc. V. Kenski sugere tratar tais elementos como “nós que ligados entre si formam uma teia, a rede onde os conhecimentos são permanentemente reconstruídos, a partir das interações ocasionais que o sujeito é estimulado (ou obrigado) a enfrentar no seu processo de aprendizagem” (KENSKI, 1997, p. 12)

Em sala de aula essa aprendizagem é interativa porque ocorre mediante participação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões, portanto, mediante simulações/experimentação. Mesmo que não haja tecnologias digitais na sala de aula, é possível engendrar essa modalidade de aprendizagem. Pode-se, por exemplo, investir em multiplicidade de nós e conexões – no sentido mesmo do hipertexto –, utilizando textos, fragmentos da programação da TV, filmes inteiros ou em fragmentos, gravuras, jornais, música, falas, performances, etc. Nesse ambiente o professor disponibiliza roteiros em rede e oferece ocasião de exploração, de permutas e potencializações (dos temas e dos suportes). Aí ele estimula a co-autoria e a fala livre e plural. E se não há computador e internet, bastaria um fragmento em vídeo para detonar uma intrincada rede de múltiplas conexões com alunos e professor interagindo e construindo conhecimento.

Ou seja: a sala de aula infopobre pode ser rica em interatividade, uma vez que o que está em questão é o movimento contemporâneo das tecnologias e não necessariamente a presença da infotecnologia. Claro, repito, a multimídia interativa pode potencializar consideravelmente as operações realizadas na sua ausência. Em comparação, a sala de aula inforrica pode ter computadores ligados à internet e oferecer a cada aluno um endereço eletrônico pessoal, mas não será interativa enquanto prevalecer o falar/ditar ou mesmo o professor “parceiro”, o “conselheiro”, o “facilitador”. Isso sem falar dos *softwares* “educativos” concebidos para potencializar a aprendizagem e o trabalho do professor, mas que possuem metodologias fechadas, não

permitindo a participação direta do professor e dos alunos. *Softwares* que contêm aulas prontas (pacotes), sem possibilidade de personalização, de modificação de seus conteúdos porque são estáticos, fixos, com *links* arborescentes, limitados – aliás, são os que mais existem no mercado. Pode-se concluir então que o que está em evidência é a imbricação de uma nova modalidade de comunicação e uma nova modalidade de aprendizagem na sala de aula presencial infopobre e inforrica e na educação *on-line*. Algo que podemos chamar de sala de aula interativa.

Sala de aula interativa presencial e a distância

É preciso repetir: a escola não se encontra em sintonia com a modalidade comunicacional emergente. Há cinco mil anos ela se baseia no falar-ditar do mestre. Tradicionalmente fundada na *transmissão de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”*, permanece alheia ao movimento das novas tecnologias comunicacionais e ao perfil do *novo espectador*. Ela exige novas estratégias de organização e funcionamento como na mídia clássica e redimensionamento do papel de todos os agentes envolvidos com os processos de informação e comunicação. Do mesmo modo, exige a modificação da base comunicacional que faz a sala de aula tão unidirecional quanto a mídia de massa.

A educação a distância (*on-line*) também não se encontra em sintonia com a interatividade. A esse respeito, o pesquisador de EAD do MIT, P. Blikstein diz:

Em EAD, reproduz-se o mesmo paradigma do ensino tradicional, em que se tem o professor responsável pela produção e pela transmissão do conhecimento. Mesmo os grupos de discussão,

⁵ Faço referência à concepção de currículo escolar ou de conteúdos programáticos como “rede”. Ou seja, não se trata de lidar com os conteúdos curriculares entendidos como unidades apresentadas em seqüência linear, hierárquica, encadeando pacotes de conhecimento, mas como campos ou dimensões do saber que podem estabelecer múltiplas conexões entre si. Sobre tal abordagem inspira-se no hipertexto, ver Machado (1995, p. 117-176).

os *e-mails*, são, ainda, formas de interação muito pobres. Os cursos pela internet acabam considerando que as pessoas são recipientes de informação. A educação continua a ser, mesmo com esses aparatos tecnológicos, o que ela sempre foi: uma obrigação chata, burocrática. Se você não muda o paradigma, as tecnologias acabam servindo para reafirmar o que já se faz.” (2001).

Para enfrentar o desafio de mudar essa tradição, o professor encontra no tratamento complexo da interatividade os fundamentos da comunicação que potenciam um novo ambiente de ensino e aprendizagem. Tais fundamentos mostram que comunicar em sala de aula significa engendrar/disponibilizar a participação/exploração livre e plural dos alunos, de modo que a apropriação das informações, a utilização das tecnologias comunicacionais (novas e velhas) e a construção do conhecimento se efetuem como co-criação e não simplesmente como transmissão.

Seja no espaço físico entre paredes, seja no ciberespaço, a sala de aula interativa socializa liberdade, diversidade, diálogo, cooperação e co-criação quando tem sua materialidade da ação baseada nestes mesmos princípios. No ciberespaço, o ambiente virtual de aprendizagem e socialização (fórum, *chat* e outras ferramentas disponibilizadas no *site* de um curso que possibilitam interatividade *on-line*) pode pautar-se em tais princípios. Assim, promove integração, sentimento de pertença, trocas, crítica e auto-crítica, discussões temáticas e elaborações colaborativas, como exploração, experimentação e descoberta.

O professor que busca interatividade com seus alunos *propõe* o conhecimento, *não o transmite*. Em sala de aula é mais que instrutor, treinador, parceiro, conselheiro, guia, facilitador, colaborador. É formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento. Disponibiliza estados potenciais do conhecimento de modo que o aluno experimente a criação do conhecimento quando participe, interfira, modifique. Por sua vez, o aluno deixa o lugar da recepção passiva de onde ouve, olha, copia e presta contas para se envolver com a proposição do professor.

Os fundamentos da interatividade podem ser encontrados em sua complexidade na informática, no ciberespaço, enfim, no digital. São três basicamente:

- Participação-intervenção: participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher um opção dada, significa modificar a mensagem.
- Bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois pólos codificam e decodificam.
- Permutabilidade-potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações.

Estes fundamentos revelam o sentido não banalizado da interatividade e inspiram o rompimento com o *falar-ditar do mestre* que prevalece na sala de aula. Eles podem modificar o modelo da transmissão abrindo espaço para o exercício da participação genuína, isto é, participação sensório-corporal e semântica e não apenas mecânica. Em síntese, a interatividade contribui para sustentar em nosso tempo, que educar significa preparar para a participação cidadã, e que esta pode ser experimentada na sala de aula interativa (informatizada ou não, a distância ou presencial), não mais centrada na separação de emissão e recepção. De resto, a imaginação criadora do professor é como nunca solicitada.

Alguns cuidados podem potencializar a sua autoria criativa, seja no presencial, seja a distância.

1. Os estudantes são convidados a resolver os problemas apresentados de forma autônoma e cooperativa?
2. Através do diálogo entre professor e estudantes as dúvidas são esclarecidas?
3. O professor e os estudantes apresentam e defendem seus pontos de vista?
4. Os estudantes são convocados a apresentar, defender e, se necessário, reformular seus pontos de vista constantemente?
5. Há um clima de cooperação e confiança entre estudantes e professor valorizando a troca de experiências?

6. O professor procura atender às solicitações expressas (verbalmente ou não) pelos estudantes e considera suas opiniões?
 7. Há incentivo permanente ao trabalho em grupo?
 8. Os critérios de composição dos grupos são negociadas?
 9. Há um cuidado com a preparação do “cenário” de aprendizagem desde o planejamento das atividades?
 10. O professor lança mão de recursos cênicos para estimular a atenção e o interesse dos estudantes?
 11. O professor orienta a aprendizagem alternando as falas, instigando o debate e a depuração de idéias e conceitos com os estudantes?
 12. O professor se vale da escuta sensível antes de emitir opiniões e pareceres?
 13. Expressões e gestos positivos do professor costumam encorajar os esforços dos estudantes?
 14. A autoridade do professor é exercida a partir da experiência e não do poder do cargo?
 15. O percurso de aprendizagem pode sofrer variações, de acordo com a proposta dos estudantes?
 16. As aprendizagens podem ser concretizadas com uso de diferentes materiais em diferentes seqüências, garantindo um nível mínimo comum?
 17. O professor cuida do mapeamento dos percursos de aprendizagem dos alunos para que não se percam em suas explorações?
 18. Os conteúdos são tratados de forma a se tornarem interessantes e envolventes?
 19. As diferenças (estéticas, culturais e sociais) são levadas em conta pelo professor?
 20. O professor lança mão de ferramentas de interatividade virtual (chat, fórum, e-mail...)?
 21. Há oportunidade de encontros além dos previstos para as aulas?
 22. Todos estão autorizados a participar de debates, a questionar afirmações, a expor argumentos, a emitir opiniões segundo critérios estabelecidos em consenso?
 23. O ambiente virtual é intuitivo, funcional e de fácil navegação?
- Sintonizado com a cibercultura e com a interatividade, o professor percebe que o conhecimento não está mais centrado no seu falar-ditar. Percebe que os atores da comunicação têm a interatividade e não a separação da emissão e recepção própria da mídia de massa e da *cultura da escrita*, quando autor e leitor não estão em interação direta. Ele propõe o conhecimento atento a certos cuidados essenciais junto da interlocução, e assim, redimensiona a sua autoria. Substitui a prevalência do falar-ditar, da distribuição, pela perspectiva da proposição complexa do conhecimento, da participação ativa dos aprendizes que já aprenderam com o *videogame* e hoje aprendem com o *mouse*. Enfim, não foge à responsabilidade de disseminar um outro modo de pensamento, de inventar uma nova sala de aula, presencial e a distância (online), capaz de educar, de promover cidadania na cibercultura.

REFERÊNCIAS

- DIMENSTEIN, G. O computador cria novos analfabetos. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 25 maio 1997. Caderno 11, p. 5.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1982.
- KENSKI, Vani M. *Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente*. São Paulo, SP: FEUSP, 1997. Reproduzido.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo, SP: Editora, 34, 1999.
- _____. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora, 34, 1993.
- _____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo, SP: Loyola, 1994.
- MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas & pós-cinemas*. Campinas: Papyrus, 1997(a).

- MACHADO, Arlindo. Audiovisual. *Folha de São Paulo*, 13 abril 1997(b).
- _____. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo, SP: Edusp, 1993.
- MARCHAND, Marie. *Les paradis informationnels: du Minitel aux services de communication du futur*. Paris: Masson, 1987.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Nuevos regímenes de visualidad y des-centramientos culturales*. Bogotá: [s. n.], 1998. Reprografado.
- NEGROPONTE, Nicholas. *A vida digital*. São Paulo, SP: Cia. das Letras, 1996.
- PASSARELLI, Brasilina. Hipermídia e a educação: algumas pesquisas e experiências. *Contexto e Educação*. Ijuí, v. 8, n. 34, p.62-80, out./dez., 1993.
- SANTOS, Edméa Oliveira dos. Ambientes de Aprendizagem: problematizando práticas curriculares. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Orgs.). *Educação e tecnologia: trilhando caminhos*. Salvador: Editora da UNEB, 2003. p. 147-157.
- _____. Articulação de saberes na EAD on-line: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online*. São Paulo, SP: Loyola: 2003. p. 217-230.
- SFEZ, Lucien. *Crítica da comunicação*. São Paulo, SP: Loyola 1994.
- SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro, RJ: Quartet, 2000.
- _____. (Org.). *Educação online*. São Paulo, SP: Loyola: 2003.
- TAPSCOTT, Don. *Geração digital: a crescente e irredutível ascensão da geração net*. São Paulo, SP: MAKRON Books, 1999.

Recebido em 17.09.03
Aprovado em 16.12.03

PEDAGOGIA COOPERATIVA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ALIANÇA POSSÍVEL

Cristina Maria d'Ávila *

RESUMO

A expressão *pedagogia* ou ainda *aprendizagem cooperativa* é recente, mas não o seu conceito; remonta-nos ao pensamento pedagógico de educadores conhecidos mundialmente como Célestin Freinet (1977) na França, Anísio Teixeira e Paulo Freire (1977a, 1985b, 2000c) no Brasil. Todos eles, de alguma maneira, apostaram na idéia da cooperação (entre educandos e entre educandos e educadores) como o motor que dinamizaria a práxis pedagógica. Passaremos a discutir, neste artigo, os fundamentos deste ideário pedagógico, a partir de dois autores fundamentais – Frank Murray (1998) e Sérgio Niza (1997) – considerando, ainda, a influência da teoria socioconstrutivista de L. Vygotsky (1987) sobre tal tendência. Por considerarmos excessivamente pragmática a visão do teórico americano Frank Murray sobre o ideário cooperativo, enfatizaremos sobretudo os estudos de Niza (1997) e seus colaboradores. Em seguida, traçaremos um paralelo entre os princípios pedagógicos de Freinet e Freire, para concluirmos pela aliança possível entre a Pedagogia Cooperativa e Educação a Distância.

Palavras-chave: Pedagogia cooperativa – Aprendizagem cooperativa – Educação a distância – Prática pedagógica – Socioconstrutivismo

RÉSUMÉ

LA PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE ET L'ÉDUCATION À DISTANCE: UNE ALLIANCE POSSIBLE

Les expressions pédagogie et apprentissage coopératifs sont récentes mais ce n'est pas le cas des concepts qu'ils désignent qu'on peut retracer dans la pensée pédagogique d'éducateurs connus mondialement comme Célestin Freinet (1977) en France, Anísio Teixeira et Paulo Freire (1977a, 1985b, 2000c) au Brésil. Tous ceux-là ont mis d'une manière ou d'une autre sur l'idée de la coopération (entre l'éducateur et les éduqués et entre les éduqués) comme un moteur qui dynamise la praxis pédagogique. Nous discuterons ici des fondements de cette perspective pédagogique,

* Doutora em Educação pela UFBA, com estágio doutoral na Université de Montréal, Canadá. Professora de Didática Geral da Faculdade de Educação – UFBA. Professora de Didática e Prática Pedagógica do Departamento de Educação Campus 1, UNEB. Professora da disciplina Formação do Educador - Mestrado em Educação e Contemporaneidade – UNEB. Endereço para correspondência: Rua Raimundo Magaldi, 85/201. Costa Azul – 41.760-020 Salvador-Bahia. E-mail: cmdt@ufba.br

ce à partir de deux auteurs fondamentaux Frank Murray (1998) et Sérgio Niza (1997), prenant également en compte l'influence subie de la théorie socio-constructiviste de L. Vygotsky (1987). Nous mettrons davantage l'emphase sur les études de Niza dans la mesure où la vision de Murray nous paraît trop pragmatique. Nous établirons ensuite un parallèle entre les principes pédagogiques de Freinet et Freire, pour conclure finalement à une alliance possible entre la pédagogie coopérative et l'éducation à distance.

Mots-clés: Pédagogie coopérative – Apprentissage coopérative – Éducation à distance – Pratique pédagogique – Socio-constructivisme

ABSTRACT

COOPERATIVE PEDAGOGY AND DISTANCE LEARNING: A POSSIBLE ALLIANCE

Though the expression *pedagogy* or yet *cooperative learning* is recent, its content is not; It dates us back to the pedagogical thought of worldwide known educators such as Célestin Freinet (1977) in France, and Anísio Teixeira and Paulo Freire (1977a, 1985b, 2000c) in Brazil. They have all, in some way, bet on the idea of cooperation (among learners and between learners and educators) as the engine that dynamizes the pedagogical praxis. This paper will begin by discussing the foundations of this pedagogical set of ideas, from the point of view of two fundamental authors – Frank Murray (1998) and Sérgio Niza (1997) – considering also the influence of the socio-constructivist theory from L. Vygotsky (1987) upon such tendency. As we consider excessively pragmatic the perspective of the American theorist Frank Murray on the cooperative set of ideas, we will emphasize mainly the studies by Niza (1997) and his collaborators. We will finally outline a parallel between Freinet and Freire's pedagogical principles, to conclude to a possible alliance between Cooperative Pedagogy and Distance Learning.

Key words: Cooperative pedagogy – Cooperative Learning – Distance Education – Pedagogical practice – Socio-constructivism

Introdução

Inicialmente devemos sinalizar sobre a distinção de conceitos entre *pedagogia cooperativa* e *aprendizagem cooperativa*. Via de regra escutamos uma ou outra expressão como se significassem a mesma coisa. No entanto, *pedagogia* e *aprendizagem* possuem conceituações distintas, não obstante guardarem relação de interdependência. Assumimos considerar a Pedagogia como a ciência da educação,

muito embora essa afirmação suscite divergências. Dada a imprecisão do seu objeto de estudo – o processo educativo – e a necessidade de valer-se de outras ciências para explicá-lo (como é o caso da Sociologia, Política, Biologia, Psicologia, etc.), a Pedagogia tem sido uma área de conhecimento extremamente questionada do ponto de vista dos rigores da ciência. No entanto, segundo Not (1988), as ciências sociais seriam insuficientes para explicar o fenômeno educativo – a descrição, explicação e

interpretação que as ciências sociais emprestam à educação não seriam capazes de captar o real educativo complexo, multifacetado e em constante movimento. A esse respeito, afirma Pimenta (1998, p.53):

A educação, enquanto prática social humana, é um fenômeno móvel, histórico, inconcluso, que não pode ser captado na sua integralidade, senão na sua dialeticidade. Ela é transformada pelos sujeitos da investigação, que se transformam por ela na sua prática social. Cabe aí, na práxis do educador, realizar o estudo sistemático, específico, rigoroso, dessa prática social, como forma de se interferir consistentemente nessa prática social da educação, cuja finalidade é a humanização dos homens. A esse estudo sistemático denomina Pedagogia, ciência que tem na prática da educação razão de ser – ela parte dos fenômenos educativos para a eles retornar.

A Pedagogia, entendida como ciência prática da educação, daria conta do real educativo, apreendendo-o, na sua complexidade, mediante o método dialético. De todo modo, quer seja como ciência, quer seja como campo de conhecimento, a Pedagogia inclui, no seu seio, os dois pólos essenciais e componentes do ato educativo: o ensino e a aprendizagem. Ocupa-se em conceder elementos para a compreensão do ato educativo, o que abrange, sobretudo, o ensino com seus predicativos de formação: teorias de ensino, métodos, técnicas e formas de atuação pedagógica. Finalmente, podemos afirmar que o conceito de Pedagogia inclui o processo de aprendizagem, mas não se restringe a este.

De acordo com Murray (1998), as bases conceituais que sustentam a aprendizagem cooperativa repousam sobre a teoria piagetiana da resolução de conflitos cognitivos, a teoria vygotskyana das interações cognitivas e a teoria social de aprendizagem. Segundo o autor, a aprendizagem cooperativa refere-se a um conjunto de métodos de ensino que favorecem o trabalho em grupo, em colaboração (desde já a confusão de conceitos entre *pedagogia* e *aprendizagem*: notar bem que o autor fala em “conjunto de métodos de ensino” – elemento básico do processo de ensino, não da aprendizagem). Ainda segundo Murray (1998), os métodos de aprendizagem cooperativa consistem no compartilhamento de

material, na divisão do trabalho e na solidariedade entre os membros de um grupo. Os resultados do trabalho educativo, portanto, devem expressar o trabalho do grupo e não produtos individualizados.

Exporemos aqui, fundamentalmente, os conceitos de Pedagogia Cooperativa, o que inclui a idéia de aprendizagem cooperativa. Inicialmente, relacionaremos a idéia de Pedagogia Cooperativa ao pensamento dos educadores Célestin Freinet e Paulo Freire, por percebermos a existência de similaridades entre o pensamento pedagógico destes e o ideário cooperativo. Na sequência, explicitaremos o conceito de aprendizagem cooperativa a partir da teoria sócio-interacionista de L. Vygotsky. Ao final deste artigo, pretendemos explicar os novos fundamentos de tal proposta e aproximá-los, tanto quanto possível, do processo de educação a distância.

1. O ideário cooperativo de Freinet e Freire

Encontramos na *Pedagogia do Trabalho*, de Célestin Freinet, as bases que alavancaram o ideário pedagógico cooperativo. Com efeito, Freinet definira para si e para o mundo, desde a primeira metade do século XX, uma ideologia pedagógica que tinha na cooperação a sua força motriz. O seu método aliava a atividade, o desejo de aprender e a livre expressão. Segundo o educador, somente através de tal articulação poder-se-ia vencer o trabalho educativo oferecido “em migalhas”: “Só há migalhas em nossa vida de educadores. Nem mesmo chegamos mais a juntá-las, o que, aliás, seria em vão, migalhas amassadas e empelotadas que só dão para fazer bolinhas, ótimas para servir de projéteis nos refeitórios” (FREINET, 1976, *apud* ELIAS, 1985, p. 3).

A cooperação significava para Freinet a essência de um trabalho pedagógico, cujo objetivo residia na elevação do homem. Não existiam, nesta tendência, responsabilidades individuais, mas co-responsabilidade; não existia produção individual, mas compartilhada; não existia o poder da cátedra, mas o diálogo.

O período em que Freinet desenvolveu suas idéias pedagógicas foi marcado por grandes conflitos políticos. A França do início do século XX dividia-se entre a política de direita (monarquistas e liberais) e de esquerda (socialista), e Freinet viveu ainda experiências dolorosas nas duas guerras mundiais; fora combatente na 1ª guerra e fizera parte do movimento de resistência ao nazifascismo durante a 2ª guerra. Destas experiências resultou um problema respiratório crônico que Freinet carregou para o resto da sua vida. A sua trajetória marcou profundamente as relações que estabelecia entre a pedagogia e a política, fazendo-o conceber uma “pedagogia do trabalho”, onde procurava valorizar o homem como construtor de sua realidade social. Não concebia uma escola separada da vida e fundou, com sua pedagogia experimental, uma proposta calcada em reflexões profundas e sistemáticas sobre a educação da época.

Freinet organizava suas classes por meio de oficinas, expondo ao grupo a necessidade da autodisciplina e nunca da disciplina externa, para ele atividade coercitiva e, como tal, paralisante. Segundo Elias, “O aspecto fundamental desta organização é a realização de um trabalho real e socialmente produtivo, centro de toda atividade escolar. A organização cooperativa da classe facilita o trabalho de interação na sala de aula.” (1997, p. 77)

A vida cooperativa se sobrepõe, então, à competição individual, aspecto extremamente presente em escolas e classes tradicionais. Freinet tece esse princípio pedagógico a partir do encontro realizado em Montreaux (1924) com outros educadores, como Cousinet e Profit. A pedagogia de Freinet visa articular o individual ao coletivo, desenvolvendo, nos grupos, o senso cooperativo do trabalho.

Os Conselhos Cooperativos (espaço onde as decisões do grupo, os planejamentos e discussão de resultados de aprendizagem são trocados) presentes, atualmente, na concepção de Pedagogia Cooperativa, já existiam na tendência pedagógica freinetiana. Nesta, os Conselhos de Classe reuniam semanalmente professores e alunos, sob a coordenação de um

dos membros do grupo, podendo ser, inclusive, um aluno, a fim de se tomar decisões quanto ao andamento dos trabalhos, novos planejamentos, prazos e responsabilidades.

Segundo Freinet, o trabalho cooperativo exige autodisciplina e desperta o entusiasmo dos alunos. A classe deixa de ser um espaço estranho à vida; incorporando-a, passa a ser uma comunidade de indivíduos capazes de regular a vida em grupo a partir de objetivos comuns. Esse aspecto está extremamente presente na abordagem cooperativa da atualidade. É através do compartilhamento de objetivos e responsabilidades que o educando constrói sua trajetória como sujeito cognoscente e cidadão.

No Brasil, verificamos em Anísio Teixeira e, sobretudo, em Paulo Freire os principais ícones do ideário cooperativo. O movimento escolanovista, liderado por Anísio Teixeira desde 1932, já trazia no seu bojo características do paradigma cooperativo. De início porque este educador, seguido de outros, se insurgiu contra os ditames da pedagogia tradicional jesuítica (em voga naquele momento histórico e ainda tão presente até os nossos dias), em prol de uma educação renovadora.

Anísio desejava trazer para o centro dos debates sobre a educação nacional, o aprendiz. Descentralizava, portanto, o poderio e a autoridade incontestável do mestre, em favor de uma pedagogia que tinha no educando o seu foco central. Em Freire, são os princípios da autonomia e do diálogo entre educador e educandos a mola propulsora de sua pedagogia libertadora, aspectos presentes, sobremaneira, no ideário pedagógico cooperativo. Reportaremos-nos mais detidamente sobre o segundo autor por julgarmos sua proposta mais intimamente relacionada à Pedagogia Cooperativa.

A atividade crítica de educar/alfabetizar deriva, para Freire, de um método dialético de investigação e inserção política concreta na realidade social. Essa atividade crítica, essencialmente política, teria por finalidade última a conscientização e, por consequência, a inserção das classes oprimidas no processo político do seu meio, ou país. A educação, portanto, possibilitaria uma passagem indispensável para a huma-

nização do homem, oferecendo ao povo a reflexão sobre si mesmo, seu tempo e seu papel na cultura. A educação seria um instrumento capaz de lograr a passagem do estado de consciência ingênua à uma consciência *de si e para si*, enquanto sujeitos políticos, e de sua realidade sócio-cultural. A educação, na pedagogia de Freire, é uma atividade mediadora. No limite, uma atividade de mediação política.

Em breve, podemos dizer que a mediação didática nessa pedagogia é uma ação política coletiva, pois envolve os coordenadores e educandos, e se executa mediante o diálogo permanente entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

A mediação didática nessa pedagogia se realiza através do diálogo. Segundo o próprio Paulo Freire, “a relação dialógica é o selo do ato cognoscitivo, no qual o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico” (FREIRE, 1985, p. 18). A leitura da palavra escrita deve, pois, mediatizar a leitura do mundo; esta passagem se constrói entre educador e educandos através do diálogo. E o diálogo é o princípio ativo da cooperação.

Não existe, pois, uma ação isolada por parte do sujeito que *ensina* (ou melhor, que *orienta* a aprendizagem). Os sujeitos do ato educativo convivem numa relação absolutamente horizontal, onde quem ensina, aprende e quem aprende também ensina.

Para Freire, a educação problematizadora deveria romper com os esquemas verticais característicos da educação *bancária* (*enciclopedista*), aspecto que só seria possível com a superação da contradição entre educador e educandos. Assim, não existiria educador do educando, nem educando do educador, mas educador-educando e educando-educador. Inversamente, dizia Paulo Freire contra a cultura pedagógica verbalista e a favor do diálogo:

Ensinar exige disponibilidade para o diálogo. (...) Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da re-

flexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. (FREIRE, 2000, p.153)

A autonomia do ser é outro princípio defendido por Freire e presente na Pedagogia Cooperativa; constitui-se, para o autor, em um dos saberes necessários à prática educativa, como expõe no seu último livro “Pedagogia da autonomia”, 2000. A fundamentação de tal princípio repousa sobre a consciência que desenvolvemos acerca do nosso inacabamento – característica esta que tenta dar conta da nossa formação ética.

Desta forma o professor não poderá jamais desrespeitar a curiosidade, o gosto ético, a história e a linguagem dos educandos com uma prática autoritária. Tampouco o professor licenciado poderá respeitar esta autonomia. Há que se encontrar o equilíbrio necessário ao trabalho pedagógico justo e igualitário.

Finalmente, podemos dizer que os pressupostos da Pedagogia Libertadora de Freire estão relacionados ao ideário pedagógico cooperativo, principalmente no que concerne aos princípios da autonomia, da liberdade para aprender e do diálogo permanente entre educador e educandos e entre os educandos no seu grupo. A abordagem cooperativa, em si, incorpora tais princípios na sua base primeira.

O diálogo pedagógico é um viés fundamental na abordagem cooperativa. Em que pese o peso e a importância concedida, pela sociedade em geral, à exposição magistral como estratégia de ensino, a Pedagogia Cooperativa representa um grande salto qualitativo no que tange ao estabelecimento do diálogo no espaço educativo. Godeliève De Koninck (1997) concebeu o mapa semântico que trata do diálogo pedagógico e suas representações em três abordagens de ensino: primeiramente, a expo-

sição magistral, que consiste na transmissão concatenada de informações, capaz de possibilitar aos educandos seguir de modo compreensivo o conhecimento exposto; o questionamento oral ou escrito, que favorece a discussão e a reorientação das informações assimiladas; e a aprendizagem cooperativa, como abordagem pedagógica organizada através da criação de

grupos heterogêneos que trabalham a partir de objetivos comuns. O diálogo pedagógico não só entre professor e alunos, mas, sobretudo, entre os alunos no ambiente de aprendizagem tem, nesta última abordagem, espaço privilegiado. O mapa semântico foi configurado pela autora, conforme a Figura 1.

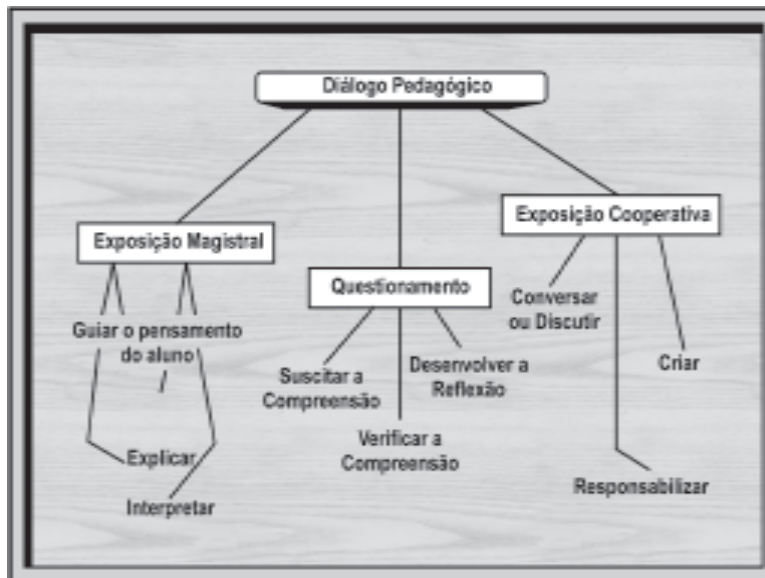


Figura 1 – Mapa semântico

Fonte: *Québec Français*, n. 106, 1997

Sem dúvida, uma exposição bem planejada e bem conduzida poderá levar os educandos a seguirem a lógica do discurso do mestre e classificar mais rapidamente as informações. Porém, o espaço do diálogo entre os próprios educandos perde lugar nesta abordagem, fato que não ocorre no contexto cooperativo. Neste espaço a “boa conversa” é condição para a aprendizagem, afinal, como bem definiu Platão: “do choque das idéias nasce a luz”.

A organização das atividades didáticas na Pedagogia Cooperativa difere do simples trabalho em equipe. A repartição de papéis, a responsabilidade compartilhada e a interdependência positiva fazem o diferencial. De Doyon e Ouellet (1991) temos a definição da abordagem cooperativa como:

... a organização do ensino que coloca na contribuição o suporte e a entrada dos alunos, graças

à criação de pequenos grupos heterogêneos trabalhando segundo normas pré-estabelecidas, assegurando a participação de todos e todas na realização de uma tarefa escolar” (DOYON e OUELLET, 1991, p. 8).¹

Nesta abordagem, o professor tem o papel de organizador do conjunto de intervenções pedagógicas em função das demandas dos estudantes. O diálogo está assegurado desde o ponto de partida, principalmente nos grupos, entre os próprios educandos. Segundo De Koinck (1997, p. 33):

¹ “L’organisation de l’enseignement qui met à contribution le soutien et l’entraide des élèves, grâce à la création de petits groupes hétérogènes travaillant selon des normes préétablies, assurant la participation de tous et de toutes à la réalisation d’une tâche scolaire. “

... é aí, então, que o termo conversar tomará todo o sentido, pois que os alunos deverão levar em consideração a opinião dos outros, refletindo, discutindo, aceitando-a ou rejeitando-a e, sobretudo, tornando-se capazes de justificar seus posicionamentos, etc.²

A abordagem pedagógica cooperativa avança sobre as demais porque favorece, desde o ponto de partida do processo ensino-aprendizagem, a participação, o diálogo e a cooperação.

2. Sócio-interacionismo e as relações possíveis com a pedagogia cooperativa

Em Vygotsky vislumbraremos as interseções entre a teoria socioconstrutivista e o conceito de pedagogia cooperativa. Em resumo, podemos afirmar que a pedagogia cooperativa sorve, dessa teoria, a sua essência. É o que veremos a partir da breve exposição sobre o pensamento vygotskyano em suas relações com os processos que envolvem a aprendizagem na abordagem cooperativa.

Um dos pressupostos básicos da teoria de Vygotsky reside na idéia do ser humano enquanto sujeito que se constitui na relação com o outro e com a realidade sócio-cultural. O funcionamento psicológico do homem é, pois, moldado pela cultura.

O objetivo de seus estudos residia em: “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 1987, p. 21).

Vygotsky se dedicou ao estudo das “*funções psicológicas superiores*”, ou seja, ao estudo do funcionamento psicológico tipicamente humano que decorre de ações mentais do tipo: memória voluntária, imaginação, planejamento, etc. Estas diferem frontalmente das “*funções psicológicas elementares*”, típicas de crianças pequenas e animais, que se resumem em ações reflexas, automáticas e em associações simples, de ordem biológica.

As funções psicológicas superiores, segundo o autor, não são inatas; originam-se das relações entre os seres humanos e se desenvolvem ao longo do processo de formação cultural do comportamento.

Dentre as principais características dos estudos vygotskianos, está, principalmente, a idéia que ata o pensamento humano às determinações sociais. Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes no homem desde o seu nascedouro, mas resultam da interação dialética entre este e o seu meio sócio-cultural. Transformando este meio, o homem transforma a si mesmo. O desenvolvimento mental humano não se dá *a priori* ou independente do processo histórico que o envolve. “A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações” (REGO, 1999, p. 42).

Este aspecto da teoria socioconstrutiva de Vygotsky embasa o ideário pedagógico cooperativo. Nesta abordagem, a sala de aula é um espaço definido, por excelência, para as interações cognitivas e também sociais. A interdependência positiva é, neste caso, uma característica preponderante, exigindo colaboração de todos os membros do grupo e acentuando a responsabilidade individual e a reciprocidade – o sucesso, portanto, depende de todos.

São estas trocas de vivências, experiências e informações, ocorridas em grupos heterogêneos, que oportunizam o amadurecimento coletivo. O estudante é levado, assim, a compreender muito mais do que simplesmente se informar, como afirmou Lavergne (1996, p.27):

Com efeito, num grupo, ele (o estudante) deve, por causa dos outros, poder explicar mais profundamente, esclarecer, eliminar as incoerências,

² “... c’est alors que le terme “converser” prendra tout son sens puisque ces derniers devront prendre en considération l’opinion des autres, y réfléchir, en discuter, l’accepter ou la rejeter tout en devenant capables de justifier leurs prises de position, de les asseoir, etc.” (De Koninck, 1997, p. 33).

melhor compreender e fazer abstrações. E, mais, é porque ele descobre e manipula que está em melhores condições de reter a informação.³

Do ponto de vista das interações sociais, a aprendizagem cooperativa contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionais e formação de atitudes interpessoais positivas. O fato de se trabalhar em conjunto, a partir de objetivos comuns, conduz à formação de competências interculturais, “pois que cada um aprende a se conhecer e assim o medo, a ansiedade e os preconceitos se atenuam”, segundo a mesma autora (p. 28). Inclusive no grupo os comportamentos indesejáveis e não produtivos são banidos naturalmente, desde que seu pleno funcionamento depende das responsabilidades e papéis atribuídos a cada um.

A idéia de mediação simbólica e o papel da linguagem, na perspectiva vygotskyana, possuem estreita correlação com a abordagem cooperativa. O sistema de signos, construídos historicamente, é, para Vygotsky, o elemento responsável pela mediação dos homens entre si e entre estes e o mundo. A relação, então, dos homens com o mundo não é direta, mas mediada por signos culturalmente constituídos pela atividade humana. A linguagem tem particular destaque nessa interpretação. O autor distingue dois elementos básicos nesse processo de mediação: o instrumento, que tem por função regular as ações sobre os objetos, e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo humano.

Nesta teoria, a linguagem significa o sistema simbólico fundamental na relação entre os grupos humanos, organizando os signos, historicamente, em estruturas complexas. A linguagem permite, assim: primeiro, que o homem se relacione com os objetos do mundo exterior, mesmo que ausentes; segundo, permite abstrair e generalizar (por exemplo, uma palavra como “árvore” designa qualquer tipo de árvore) através do uso de categorias, onde se inserem os objetos. Portanto, a linguagem permite a formação de conceitos e os organiza em categorias específicas; terceiro, a linguagem permite a comunicação social, o que garante a transmissão e preservação de valores/informações construídas socialmente e acumuladas historicamente pela humanidade.

Os sistemas simbólicos, então, funcionam como elementos mediadores, permitindo a comunicação entre os homens, “o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante” (REGO, 2000, p. 55). Vygotsky então conclui que os processos cognitivos que permitem o funcionamento mental humano são fornecidos pela cultura através da mediação simbólica. E o espaço privilegiado para o compartilhamento de significados (idéias, valores e atitudes, em geral) é o grupo.

Na Pedagogia cooperativa as situações de comunicação, em contexto natural e significativo, são condição para o desenvolvimento das ações pedagógicas. O seu primeiro objetivo está em facilitar a tomada de consciência de que os educandos possuem capacidades e saberes de que poderão dispor, se se organizarem para resolver problemas pessoais e de grupo de forma a se auto-responsabilizarem pelos seus percursos e projetos, reforçando a sua identidade e autonomia. E isso se faz mediante as trocas inter e intragrupais, mediante a comunicação entre os pares. A intervenção sócio-educativa nesta abordagem repousa não sobre a informação, mas sobre a formação/emancipação dos educandos como agentes de mudança. Os seus princípios básicos assentam-se sobre dois pilares fundamentais:

- a) consciência ético-política dos atos pedagógicos;
- b) coerência dos métodos a eleger no trabalho de formação de modo a evitar a infantilização dos formandos e a manipulação didática das estratégias do trabalho formador.

A realização da proposta cooperativa de trabalho dá-se a partir da experiência contextualizada dos participantes, alternada com reflexão

³ “En effet, dans un groupe, il doit, à cause des autres, pouvoir expliquer plus en profondeur, clarifier, éliminer les incohérences, mieux comprendre et faire des abstractions. De plus, parce qu’il découvre et manipule, il est davantage en mesure de retenir l’information” (LAVERGNE, 1996, p. 27).

crítica e teorizações (no próprio contexto organizacional de serviço). A força da mudança é endógena – razão do modelo de intervenção-formação compartilhada. Visa, principalmente, o exercício da autonomia – (através da) participação progressiva em concepção, gestão e controle das práticas de intervenção. A participação dos educandos no processo de formação é contratada – (através de) negociação cooperativa (diálogo negocial). Como afirma Chalvin:

Negociar é reunir os meios para agir, a partir de informações possuídas por cada um, para encontrar soluções complementares com vista a criar uma situação nova ao serviço de um projeto e de uma finalidade, para evitar a violência ou a passividade de espectador. (CHALVIN 1978, *apud* NIZA, 1997, p. 21)

Nesse sentido a pedagogia cooperativa inclui o princípio da formação como desenvolvimento e mudança pessoal num contexto de socialização. Incluem-se as dimensões de “continuum” processual, de transformação pessoal e social e de situação ecossistêmica que asseguram as aprendizagens e o desenvolvimento pessoal e profissional.

A experiência, nesta abordagem, é o ponto de ancoragem para a aprendizagem, principalmente quando se trata da formação de adultos e/ou de profissionais. Em espiral, a aprendizagem ancorada em experiências anteriores possibilitará aumentos e modificações no processo de conhecimento.

No que concerne ao processo de aprendizagem, propriamente dito, o princípio cooperativo inclui a idéia da autoconstrução de saberes e da significação de novas aprendizagens, a partir principalmente de um conceito fundamental: a idéia da Transferência e Isomorfismo.

A estratégia isomórfica para aquisição de habilidades repousa sobre a seleção de habilidades requeridas ao desempenho profissional – percepção da necessidade de tais habilidades para o crescimento/aperfeiçoamento profissional – e o desenvolvimento destas habilidades. Segundo Niza (1985, p. 27), o isomorfismo se constitui em: “metodologia que consiste em experienciar, através de todo processo de formação, as atitudes, métodos, capacidades e

modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais”.

Nessa perspectiva, a estratégia de formação por projetos consiste na formação obtida ao longo da concepção e implementação de um projeto de trabalho: o educando deve ser chamado a planejar (só ou em grupo) um projeto de intervenção e a experimentá-lo e aperfeiçoá-lo progressivamente (tal tarefa deve ser concebida e acordada como formadora entre as partes).

O processo cíclico de planejamento/execução/replanificação e execução consiste em um circuito de realimentação que caracteriza a estratégia e assegura o aperfeiçoamento progressivo da estrutura isomórfica (ajustamento contínuo da estrutura de formação).

3. A abordagem cooperativa na modalidade a distância

A educação a distância foi por muito tempo considerada por técnicos do aparelho governamental, comunidade escolar e sociedade em geral como modalidade de educação compensatória. Serviria para aqueles que, longe do acesso à escolarização formal (por razões econômicas ou distanciamento dos grandes centros urbanos), descobrissem o interesse ou percebessem a necessidade de completar os estudos. Os projetos de tele-ensino, sobretudo nos anos 60, ganharam fôlego. Grandes empresas de telecomunicações e vários organismos estatais passaram a oferecer todo tipo de curso para favorecer esta demanda reprimida e folgar os laços da rentabilidade econômica.

Segundo Nunes (1998), a educação a distância tem sua origem no século XVIII e populariza-se no séc. XIX, mediante o uso de correspondências. No Brasil, o advento da EAD dá-se na década de 40 através das escolas radiofônicas. Para o autor, a EAD não se limita à aquisição de conhecimentos de modo não-presencial e acrescenta:

Um livro ou fascículo desses que se intitulam “faça você mesmo”; um texto isolado de instru-

ção programada; uma programação insulada de rádio ou um programa assistemático de televisão, não são formas de educação à distância. Esta pressupõe um processo educativo sistemático e organizado que exige não somente a dupla- via de comunicação, como também a instauração de um processo continuado, onde os meios ou multimeios devem estar presentes na estratégia de comunicação. (NUNES, 1998 *apud* BRAGA, 1999, p. 66).

Com o advento e a *popularização* da Internet (anos 80 e 90 do séc. XX), a educação a distância ganhou outro status. Passou a dirigir-se a outros públicos que, tanto no Brasil como alhures, não habitavam na zona rural e possuíam algum poder aquisitivo para a aquisição de microcomputadores. Além disto, o objetivo deste novo público não residia, necessariamente, na complementação de estudos, mas, sobretudo, nas possibilidades de especialização, aperfeiçoamento e atualização profissionais.

Não cabe neste artigo uma discussão sobre a democracia ou não de acesso à Internet, mas vale salientar que a sua utilização, na modalidade de educação a distância, levou a uma grande sofisticação nos programas de educação, assim como ao avanço em abordagens metodológicas. A velocidade na circulação das informações, a rapidez nas respostas e correção da aprendizagem, as trocas incessantes de conhecimento, o acesso a novíssimas informações e,

principalmente, as possibilidades imponderáveis de navegação, fazem hoje da rede *web* um ambiente de aprendizagem dos mais instigantes, tornando-se quase obrigatória a reflexão sobre as novas possibilidades educativas e o redimensionamento do papel do educador.

Acredito que, nesse sentido, a abordagem cooperativa está efetivamente próxima a esta modalidade de educação a distância. O aspecto da livre escolha de cursos a partir de interesses e motivação pessoais, e as possibilidades de trocas num contexto intercultural refletem os ganhos que o ambiente interativo da Internet pode propiciar.

Os ambientes de aprendizagem criados a partir da Internet privilegiam “as ferramentas de interação síncrona e assíncrona e desenvolvem a percepção para as pesquisas em rede, estimulando a criação de fóruns direcionados e a formação de comunidades de aprendizagem” (SANTANCHÉ, 2000, p. 1).

Os fóruns de discussão, assim como as salas de conversação (*chats*), são ambientes propícios a tal empreendimento. Estes são elementos de interação e articulação da comunidade. As interfaces podem ser definidas em duas vertentes: *Síncronas*: quando a comunicação acontece ao mesmo tempo (tempo real); e *Assíncronas*: quando a comunicação acontece em tempos diferentes (SANTANCHÉ, 2000). (Figura 2)



Figura 2 – Interfaces

Nada mais adequado, portanto, à proposta cooperativa de ensino-aprendizagem. Esse ambiente favorece o processo de interação cognitiva, desde que bem conduzido pelo professor/tutor. A esse respeito, esclarece Santanché:

As ferramentas de interação são o que traduz similarmente o espaço virtual em uma sala de aula. Portanto, mesmo que este espaço de troca se constitua em uma excelente oportunidade de adquirir diversos outros tipos de conhecimento informal e propicie o estreitamento de laços da comunidade virtual, o bom senso aponta para a necessidade de definição inicial dos objetivos como necessário para incorporação da ferramenta ao curso/disciplina; cabe ao professor, neste processo, o papel de mediador e mantenedor da proposta inicial nas esferas de discussões virtuais. (2000, p. 2-3).

Os mecanismos que envolvem a formação e dinâmica de uma comunidade virtual aproximam-se da concepção de um dos princípios metodológicos da Pedagogia Cooperativa, que é a formação de conselhos cooperativos. Estes conselhos, em uma proposta presencial, teriam as seguintes funções:

- alimentar o circuito de comunicação (acolhe os relatos, analisa os processos e negocia os sentidos e valores);
- integrar a regulação formativa no processo de produção, o que significa a manutenção do sentido do projeto inicial, reforçando a sua coerência (circulação dos saberes produzidos – processo de formação dentro da formação);
- dinamizar o processo motivacional através do trabalho negocial implicado e em *continuum* interativo.

A vinculação entre a Pedagogia Cooperativa e cursos em EAD pode resultar em conquistas importantes no processo de construção do conhecimento pelo alunado. Primeiramente, porque a conquista da autonomia (desde o processo de escolha do curso a ser feito, ritmo de acompanhamento das atividades, poder de elaboração pessoal das tarefas e atividades, dentre outros) faz correspondência direta com a idéia da autogestão pedagógica, princípio da abordagem cooperativa. Nesta perspectiva, mais vale compreender que informar. A comunicação que se

estabelece deve ser autêntica, pois parte das necessidades mais fundas dos participantes do processo educativo a distância.

Inclua-se também, na esfera social, ainda que se questione a falta de contato físico entre os partícipes de um programa à distância, o estabelecimento de relações interpessoais positivas (espírito de cooperação e solidariedade entre os membros de uma comunidade), desencadeado mediante as listas de discussão, *chats* ou fóruns (ferramentas síncronas e assíncronas de trabalho na rede). Estas interações possuem características próprias, como a desvinculação dos aspectos sociais presenciais ou do estabelecimento por afinidades físicas, o que propicia o desenvolvimento de laços vinculados ao campo das idéias.

Dentre as características citadas concernentes à abordagem cooperativa e potencialmente presentes na modalidade de EAD, o *diálogo pedagógico* constitui-se no elo mais fino de ligação. Como já mencionamos anteriormente, este aspecto definidor da abordagem pedagógica cooperativa deve constituir-se em busca constante nos programas a distância, pois, tal como um divisor de águas, este princípio rompe com as estruturas convencionais de ensino-aprendizagem que tem no mestre o proprietário do conhecimento.

O conhecimento, nessa perspectiva, deve ser considerado como um processo a ser construído, não como um dado exterior ao sujeito cognoscente. O conhecimento resulta da trajetória social e histórica dos indivíduos, durante toda a existência; está ancorado, pois, nos contextos aos quais estejam vinculados. Em outras palavras, o conhecimento constitui-se da capacidade humana de construir significados, na busca de dar significação ao mundo real.

O avanço do socioconstrutivismo vygotskyano em relação ao construtivismo piagetiano está em percebermos que o conhecimento é produzido socialmente e não individualmente. Os significados que damos ao mundo são produto das nossas interações com o meio social; logo, são *ajustados* na coletividade.

O casamento, portanto, entre Pedagogia Cooperativa e EAD deve resguardar estes princípios, considerando possíveis similaridades (Quadro 1).

QUADRO 1 – Quadro comparativo Pedagogia Cooperativa e Educação a Distância na WEB

Atributos da Pedagogia Cooperativa	Potenciais da Educação a Distância na WEB
Diálogo pedagógico	Idem: troca de idéias na rede através de ferramentas síncronas e assíncronas.
Interdependência positiva (valorização dos sentimentos de solidariedade e cooperação entre os membros de um grupo)	Idem: mediante as ferramentas de comunicação, a interação entre os membros de um grupo poderá gerar articulação e intercâmbio de idéias, bem ao modo da abordagem cooperativa.
Interação em situações sociais	Ir além das barreiras sociais impostas pela sociedade: distância física, diferenças culturais, etc.
Autonomia; autogestão pedagógica	Autonomia e autogestão pedagógica
Planejamento, realização e avaliação de projetos	Idem: elaboração, realização e avaliação de projetos, como condução metodológica que vise a autonomia nos estudos.
Conselhos cooperativos	Comunidades virtuais de aprendizagem

Considerações finais

A aprendizagem cooperativa sustenta a valorização dos sentimentos positivos acerca de si próprio, da interação em situações sociais, da capacidade para resolução de problemas e realização de projetos coletivos. Estes princípios estão perfeitamente sintonizados com a teoria socioconstrutivista de L. S. Vygotsky, principalmente, no que concerne ao conceito de formação de *zonas proximais de conhecimento*, segundo o qual a ação educativa estaria ancorada em conquistas cognitivas anteriores, potencializadoras de novas aquisições pelo sujeito cognoscente mediante a cooperação.

Um princípio metodológico central na abordagem cooperativa e presente nas idéias de Freinet e de Paulo Freire são os Conselhos Cooperativos. Os Conselhos são uma instância coletiva de agregação das experiências. Seus objetivos centrais estão em:

- fornecer uma plataforma de inter-regulação das ações;
- funcionar como instrumento multiplicador de idéias;
- constituir-se em instrumento regulador dos processos internos e externos;
- realizar-se como avaliador das realizações propostas;
- exercer autocontrole das decisões partilhadas.

Consideramos, finalmente que, no cenário da educação a distância, a Pedagogia Cooperativa representa uma abordagem perfeitamente sintonizada com os ambientes interativos, característicos da rede web. Avança em relação a cursos a distância tradicionais que reproduzem, em ambientes virtuais, a hierarquia do saber e dos seus *detentores*. Na perspectiva cooperativa aplicada ao contexto de EAD, são os alunos, num ambiente compartilhado, os mestres de si mesmos.

Como disse Jerome Bruner: “ensinar é a melhor maneira de aprender”. Comunicar o processo e os resultados do trabalho dá sentido social à aprendizagem e confere-lhe uma ten- são organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento, concedendo lugar à formação de um *habitus* pedagógico. Finalmente, é esta a essência da pedagogia cooperativa.

REFERÊNCIAS

- DE KONINCK, Godeliève. Un dialogue pédagogique: lequel? pour quoi? comment? *Québec Français*, Québec, n. 106, p. 31-34, été 1997.
- DOYON, M.; OUELLET, G. *L'apprentissage coopératif: théorie et pratique*. Montréal, Comissão des Écoles Catholiques de Montréal, Service des études, 1991.
- ELIAS, Marisa D. C. *Célestin Freinet. Uma pedagogia de atividade e cooperação*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- FREINET, Célestin. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Estampa, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977.
- _____. *A importância do ato de ler, em três artigos que se completam*. 11. ed. São Paulo, SP: Autores Associados, 1985.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2000.
- JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. *Em aberto* (sobre Educação a Distância), Brasília, DF, v. 16, n. 70, abr./jun. 1996. Disponível em <http://www.inep.gov.br/cibec/word_docs/em_aberto_70.doc>; acessado em 28.07.2000.
- LAVERGNE, Nicole. L'apprentissage coopératif. *Québec Français*, Québec, n. 103, p. 26-29, automne 1996.
- MURRAY, Frank. La compréhension des principes de base de l'apprentissage coopératif favorise un meilleur enseignement. In: THOUSAND, J. S. et al. *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Montréal: Les éditions Logiques, 1998. p. 43-62.
- NIZA, Sérgio. *Formação cooperada: ensaio de auto-avaliação dos efeitos da formação no Projecto Amadora*. Lisboa: Educa, 1997.
- NUNES, Ivônio. Introdução à educação a distância. In: BRAGA, C. *Internet e educação: o caso do projeto Internet nas Escolas no Colégio Alexandre Leal Costa*. Dissertação (Mestrado) - FACOM/UFBA, 1999.
- PIMENTA, Selma et al. (Coords.). *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo, SP: Cortez editora, 1998.
- REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SANTANCHÉ, A.; BRAGA, C.; SOUSA, M. C. *Manual em EAD*. Salvador: NUPPEAD/UNIFACS, 2000.
- THOUSAND, Jacqueline; VILLA, R. A.; NEVIN, Ann. *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Montréal: Logiques, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1987.

Recebido em 29.09.03
Aprovado em 10.12.03

A IMAGEM NO CURRÍCULO: da crítica à mídia de massa a mediações de autorias dialógicas na prática pedagógica

Edméa Oliveira dos Santos *
Alexandra Lilaváti Pereira Okada **

RESUMO

Esta comunicação é um convite aos educadores interessados pela análise crítica dos modos e meios de produção de mensagens, com destaque nas imagens, veiculadas pelos meios de comunicação de massa e suas implicações com os processos de significação dos sujeitos do currículo. O trabalho procura historicizar a produção imagética a partir dos principais eventos culturais cunhados na Modernidade, mapeando categorias fundamentais deste processo, como por exemplo, as relações entre capitalismo, revolução industrial, indústria cultural, meios de comunicação de massa, signos e as imagens frente aos processos maquínicos, ideológicos e de poder. Procuramos explicitar e denunciar o uso político das imagens no sistema atual, além de anunciar ações metodológicas em que as imagens e seus desdobramentos sejam vivenciados na prática pedagógica como processo dialógico e interativo, onde emissores e receptores sejam não só consumidores de imagens, mas também e, sobretudo, produtores e autores de novas imagens e sentidos.

Palavras-Chave: Imagem – Mídia de massa – Produção de sentidos – Prática pedagógica

ABSTRACT

THE IMAGE IN THE CURRICULUM: from criticism on mass media to dialogical authorship mediations in the pedagogical practice

This communication is an invitation to educators interested in the critical analysis of the modes and means of production of messages, highlighting the images, propagated by the means of mass communication and its implications with the processes of signification of the curriculum individuals. The paper aims at historicizing the imagistic production

* Doutoranda pela FAGED/UFBA, atualmente pesquisa a relação entre a cibercultura e a formação de professoras. Endereço para correspondência: Av. Princesa Isabel, 334, bloco 3, apt. 086, Copacabana, Rio de Janeiro, RJ. E-mail: mea2@uol.com.br

** Doutoranda pela PUC-SP, atualmente pesquisa a relação entre pesquisa acadêmica e mapas virtuais. Endereço para correspondência: Rua Silveira Bueno, 123 - 03442-050, São Paulo, SP. E-mail: coopan@uol.com.br

departing from the main cultural events coined in Modernity, mapping fundamental categories of this process, such as the relations between capitalism, industrial revolution, cultural revolution, means of mass communication, signs and images in front of the machine like, ideological and power processes. We aimed to make explicit and to denounce the political use of the images in the current system and also to announce methodological actions in which the images and its unfoldings are experienced in the pedagogical practice as a dialogical and interactive process where senders and receivers are not only image consumers but also and above all, producers and authors of new images and senses.

Key words: Image – Mass media – Senses production – Pedagogical practice

Comunicação moderna: indústria, mídia e comunicação de massa

As questões elencadas abaixo representam nossas inquietações iniciais que geraram, como respostas temporárias, esta comunicação que é ao mesmo tempo um convite a outras virtualizações e atualizações acerca do tema imagem e prática pedagógica.¹ Embarquemos nessa viagem...

Quais são as relações entre a Revolução Industrial, os meios de comunicação de massa e os processos ideológicos e hegemônicos? Quais são as influências da indústria cultural na sociedade? Como lidar com estas relações e influências no currículo? Como as ações pedagógicas podem contribuir para um processo dialógico e interativo, onde os sujeitos sejam não só consumidores de imagens, mas também, produtores e autores de novas imagens e sentidos?

A Revolução Industrial foi marcada por máquinas musculares e, também, por máquinas que funcionavam como extensões e simuladores dos órgãos dos sentidos – as máquinas sensoriais. Ao contrário das máquinas musculares que produziam em série objetos, as máquinas sensoriais produzem, reproduzem, registram os sentidos, os signos.

Por serem máquinas produtoras de signos, as máquinas sensoriais, registram a realidade além de reproduzir e criar outras realidades. Estes signos são expressos por som e imagens. As imagens, por sua vez, ganham um estatuto diferente frente a essas máquinas. Segundo

Santaella (1999), as imagens historicamente evoluíram das imagens pré-fotográficas, produzidas manualmente, para as fotográficas, produzidas por máquinas sensoriais, e as imagens de sínteses, produzidas aleatoriamente por computação gráfica sem relação com o objeto referente.

As imagens produzidas manualmente, pré-fotográficas, exigiam dos seus criadores habilidades artesanais para “reproduzir” o real e o imaginário de forma bidimensional ou tridimensional. Com o advento das máquinas sensoriais, o mundo sofre uma invasão de signos produzidos por imagens pós-fotográficas e eletrônicas expressadas pela fotografia, pelo cinema, pela tv, o vídeo e atualmente pelo digital.

O registro mecânico altera a natureza da representação. A relação entre técnica e arte influencia a subjetividade do produtor e do receptor. O olho do artista e sua subjetividade se completam com as possibilidades técnicas promovidas pelas máquinas como, por exemplo, os recursos e possibilidades combinatórias de luz, enquadramentos, efeitos, montagem, recortes; enfim, as máquinas não só registram, mas criam realidades. A criação e recriação de realidades são possíveis por conta das imagens terem, com as máquinas, uma existência material. Isso permite a difusão em massa e o uso político das imagens, modificando a percepção espaço/tem-

¹ Trabalho apresentado no III Encontro sobre Imaginário, Cultura & Educação, realizado no período de 08 a 10 de setembro de 2003, na Faculdade de Educação da USP.

poral que dá ao leitor a sensação de “tempo real” e de anulação espacial, abolida pelas distâncias geográficas.

A possibilidade técnica das máquinas sensoriais, juntamente com o sistema sócio-econômico em que estas são produzidas, institui o que na teoria da comunicação os teóricos classificam como cultura de massa. As máquinas sensoriais são também conhecidas como meios de comunicação de massa. Além de permitirem a produção de imagens, forjando novas realidades, essas são produzidas, dominadas e reproduzidas para um grande número de pessoas – massa – que em muitos casos não dispõem de mecanismos de produção dessas imagens e mensagens em geral. A massa é um grupo de indivíduos receptores que recebem as mensagens sem poder modificá-las e distribuí-las, pois a autoria está centrada na indústria cultural.

Ao conjunto de meios de comunicação de massa Adorno denomina de indústria cultural. O conceito de indústria cultural está diretamente relacionado à racionalização das técnicas de padronização e distribuição em massa de mensagens e conteúdos que se tornam, nesse contexto, produtos culturais.

No âmbito das discussões sobre indústria cultural, dois outros conceitos aparecem como sinônimos, são eles: meios de comunicação de massa e cultura de massa. Coelho (1980) abre a discussão denunciando esse equivocado tratamento. A relação entre estes conceitos é uma relação de implicação, mas não necessariamente de dependência. Os meios de comunicação de massa marcam sua gênese no século XV com o advento dos tipos móveis de imprensa por Gutenberg. Nesta ocasião, só a elite letrada da época tinha acesso aos meios. Logo, a cultura desses meios não era de massa, ou seja, de acesso distributivo para um grande número de indivíduos.

Os meios de comunicação de massa só começaram a instituir uma cultura de massa na segunda metade do século XIX, bem depois da Revolução Industrial – RI – da Europa do século XVIII, revolução esta que criou as condições estruturais para que a cultura de massa

pudesse emergir. O cenário da RI foi marcado pelo modo de produção capitalista de economia baseada no consumo de bens, forjando assim o que conhecemos como sociedade de consumo. Nesse contexto, aparece o conceito de indústria cultural que equivale ao processo de industrialização de bens culturais, feitos em série, ou seja, produtos trocáveis por dinheiro que devem ser consumidos como qualquer mercadoria. Caracterizam-se, sobretudo, por não serem feitos por aqueles que o consomem.

Segundo Coelho (1980), a indústria cultural ganha seus primeiros contornos com o aparecimento dos primeiros jornais. Só que estes, por si só, não foram responsáveis pelo surgimento da cultura de massa. Para forjar a cultura de massa foi necessário criar produtos, que seduzissem as massas com uma linguagem fácil, acessível, gradativa e fragmentada, que despertassem nos receptores o desejo de continuar se informando acerca do seu cotidiano marcado pelo fenômeno da industrialização, seja nos espaços de trabalho, educação, lazer, etc.

Como primeiros produtos da indústria cultural que, aos poucos, foram instituindo a cultura de massa, citamos: o romance de folhetim – veiculados pelos jornais – teatros de revistas, operetas, cartazes de pinturas famosas. Estes produtos marcam o que podemos chamar de “pré-história” da indústria cultural. Nesse tempo a tecnologia dos átomos, imprensa, marcava o tempo da linguagem escrita e das imagens em larga escala. Contudo, a cultura de massa só ganha contornos mais abrangentes com a era da eletricidade (fim do século XIX) e a era da eletrônica (a partir da terceira década do século XX) em que a comunicação torna-se um fenômeno de rede global.

Neste sentido, os meios de comunicação de massa se caracterizam pelo hiato na relação emissão e recepção. O emissor produz a mensagem a partir do seu ponto de vista, ideologia, e jogo de interesses e a distribui em massa para vários receptores. Os receptores são sujeitos culturais que dimensionam as mensagens a partir dos jogos de linguagens e experiências materiais.

O mundo de sentidos é um processo vivo e dinâmico, é o receptor que constrói a mensa-

gem, seja ela qual for. Entretanto, mesmo fazendo uma leitura crítica da mensagem, o receptor não a modifica na sua condição material, inicialmente emitida pelo pólo da emissão. Por mais que possamos criticar ou não concordar com uma mensagem emitida pela tv, rádio ou cinema não podemos modificá-la nem recriá-la na sua condição material. O suporte dos meios de comunicação de massa não permite a interatividade, apenas a interação. Isto é exatamente uma das diferenças entre os meios de comunicação de massa e os meios de comunicação interativos, a exemplo, o ciberespaço.

Para Adorno e seus seguidores, a indústria cultural – fruto do desenvolvimento tecnológico, associado ao desenvolvimento do capitalismo – se tornou um poderoso instrumento de alienação das massas, pois, através de uma linguagem própria, permite a difusão intensa e extensa da ideologia dominante. Esse processo de, quiçá, alienação é estruturado pelo contato com mensagens, principalmente imagens, que falsificam as relações entre homens e natureza e destes com os interesses das classes dominantes. Dentre os interesses das classes dominantes, podemos destacar: criação de necessidades de consumo, produção de comportamentos idênticos e dirigidos, banalização das culturas, alívio das tensões sociais que podem impossibilitar a emergência de movimentos sociais e outras formas de resistência, luta de classes, entre outros.

Mesmo não podendo modificar o conteúdo das mensagens veiculadas pela indústria cultural, este não pode ser analisado fora da dinâmica sociocultural. Alguns teóricos críticos analisam a cultura como um processo dicotômico entre produtores e consumidores em suas relações de classe, qualificando, na maioria das vezes, a cultura das elites como cultura “superior”, logo de melhor qualidade. Nesse sentido, o campo da cultura é dicotomizado entre cultura superior e cultura de massa. Valorizar uma determinada cultura em detrimento da outra não resolve a problemática e a crítica frente ao conceito de indústria cultural.

Considerando o campo da cultura um movimento dinâmico e não linear onde os múltiplos

modos de fazer cultura podem se hibridizar a partir das virtuais redes de relações que os grupos humanos podem tecer, é pertinente não fecharmos os olhos para os processos intencionais de alienação da indústria cultural, procurando criar ambiências educacionais e comunicacionais que desvelem o currículo oculto dos processos de criação da linguagem veiculada por essa indústria cultural.

A indústria cultural constitui-se como um dispositivo fundamental para a manutenção dos interesses capitalistas no fomento da sociedade do consumo. Para atingir seu objetivo, as técnicas são utilizadas para forjar seu discurso, sendo este estruturado por alguns princípios, como nos esclarece Rummert:

1 – a abordagem maniqueísta, que separa os fatos e personagens em bons e maus, aprováveis e reprováveis, de acordo com os padrões vigentes e que difunde na sociedade modelos de comportamentos a serem adotados;

2 – a personalização histórica, onde a importância dos fatores econômicos e sociais é diluída por uma formulação simplista, que atribui aos personagens o ônus dos rumos tomados pelos fatos e que, por extensão, difunde a concepção de que cada indivíduo é o único responsável pelo êxito ou fracasso de sua própria história;

3 – a polarização das mensagens em torno de padrões ideológicos estabelecidos, o que dá tanto de forma explícita quanto subliminar, através da seleção de temas a serem abordados ou omitidos, bem como do tratamento dado àqueles aos quais deverão ser feitas referências;

4 – princípio da unidade e semelhança, analisado por Adorno, segundo o qual os diferentes conteúdos veiculados, apesar da diversidade de efeitos que produzem, devem se manter inalterados em sua estrutura mais profunda, a fim de que tenham sua aceitação garantida e não contestem as normas e padrões hegemônicos. (2002, p. 85).

O jogo da linguagem visual: os signos e a produção da mensagem

Os princípios acima elencados são facilmente identificados, quando assistimos aos programas veiculados pela televisão. Segundo Baccega

(2002), os meios de comunicação de massa produzem mensagens e fazem com que vivamos num mundo editado. O mundo é trazido para o horizonte da nossa percepção através da tecnologia das agências de comunicação, a exemplo do jornal, da revista, da televisão. As agências de notícias apresentam uma realidade (mensagem) de acordo com as suas ideologias, visão de mundo, jogos de interesses. O processo é todo elaborado pelas agências de notícias, desde o momento em que enviam equipes para cobrir um determinado evento até o produto cultural difundido para as massas.

As agências de notícias produzem as mensagens veiculando os mais variados signos, e dentre estes os imagéticos são os mais utilizados devido às suas potencialidades comunicacionais. O jogo da linguagem é cada vez mais comandado pelos signos². Sempre foi assim. Já é sabido que “a linguagem dos meios de comunicação dá forma tanto ao nosso mundo (referente, objeto), quanto ao nosso pensamento (referência, sujeito). Para serem alguma coisa, sujeito e objeto passam pelo signo” (SANTOS, 2000, p.15). Segundo Peirce, citado por Coelho (1980), os signos podem ser classificados basicamente como: ícone, índice e símbolo. Cada tipo de signo forma, no imaginário do receptor, um tipo específico de interpretante ou consciência.

Os **ícones** são signos que fazem analogia com o objeto representado, mesmo distanciado dele. Não exigem que o leitor tenha proximidade com o objeto representado. Através do ícone, o leitor pode construir um conceito sobre o objeto a partir de um conceito geral sem a necessidade de se basear em nenhuma convenção. O ícone sempre assemelha-se a seu objeto. São exemplos de ícones: fotos, esculturas.

A consciência icônica opera-se basicamente com o sentimento, a intuição, as sensações e não com a análise e dissecação do objeto que representa. “Neste caso, o sujeito não está preocupado em tirar conclusões lógicas, não está preocupado com conteúdos; ele se entrega a seus sentidos, intui coisas sobre o objeto significado, não forma nenhum juízo definitivo, nem está preocupado com isso.” (COELHO, 1980, p.59).

Os **índices** são signos que apontam ou re-

metem ao seu objeto referente sem ser semelhante ao mesmo. Não têm autonomia de existência, dependem diretamente do seu objeto. É necessário que o leitor conheça o referente. O índice é um signo que exige do leitor uma ação operativa, uma ação para além da contemplação. As setas de indicação são exemplos de índice.

Os **símbolos** são signos arbitrários que representam seu objeto referente por convenção cultural. Não é necessário que o leitor conheça o objeto referente. O símbolo não tem relação com seu referente. A palavra é o exemplo mais comum de símbolo. “A consciência que transcende as sensações, a verificação daquilo que existe ou existiu, para descobrir o que deve vir a existir”. (COELHO, 1980, p.610)

Na era da imagem, inclusive digitalizada, lidamos muitas vezes mais com signos do que com coisas. Tal afirmativa pode ser ilustrada por uma cena do filme “Paixão de Jacobina”, de Fábio Barreto, onde o autor queria ter várias borboletas voando em torno da protagonista, representada por Letícia Spiller. Para alcançar tal efeito, as borboletas foram criadas por técnicas de computação gráfica, sendo integradas à cena digitalizada que retornou do digital para a película sem perda da imagem filmada antes da inclusão das borboletas informatizadas. A informática permite simular, “apagar a diferença entre real e imaginário, ser e aparência” (SANTOS, 2000, p.12).

A esse movimento podemos denominar de hiper-real, “um real mais que real e mais interessante que a própria realidade”. (SANTOS, 2000, p.12). O sujeito pós-moderno vive essa intensidade num cotidiano saturado de imagens distribuídas, tanto nas ruas da cidade através de letreiros, placas, outdoor, quanto pelos meios de comunicação e informação de massa, que distribuem e irradiam signos diversos, bem como nos chamados meios de comunicação interativos, que permitem adentramento e manipula-

² “Signo é toda palavra, número, imagem ou gesto que representa indiretamente um referente (uma cadeira) através de uma referência (a idéia da cadeira na nossa cabeça)”. (SANTOS, 2000, p. 14).

ção de signos, a exemplo dos jogos eletrônicos, games, rede internet.

É possível verificar, no cotidiano, pessoas assistindo ao trailer de um filme na tv, lendo histórias do mesmo protagonista na revista em quadrinhos, podendo, também, acessar na internet o site da personagem e/ou jogar num CD-ROM e ainda, se possível, ir ao cinema ver o longa-metragem. Cada vez mais, a integração de tecnologias vem potencializando o acesso a signos representados em várias mídias. O excesso de signos, de técnicas de simulação e hiper-realidades, produzidas na interação do sujeito pós-moderno com os meios de comunicação, vem cada vez mais transformando o cotidiano num grande espetáculo. Se as imagens televisivas, por exemplo, não seduzirem ou fascinarem por conta do seu formato, muda-se de canal, mesmo que o conteúdo seja importante. Forma e conteúdo são essenciais. E muitas vezes, a forma espetacular é a grande sedutora, prova disso são os altos índices de audiência das novelas, dos programas de auditório e *reality shows*.

Cada vez mais os meios de comunicação vêm investindo em simulacros e na especialização de temas e abordagens cotidianas, a exemplo da miséria, violência, racismo, desigualdade social, questões de gênero. Em determinadas narrativas, o investimento na estética e no formato é tão grande e de tanta qualidade que o argumento do texto (seja uma peça de teatro ou multimídia, programa de tv, filme) chega para o leitor em segundo plano. No filme: “Cidade de Deus”, de Fernando Meireles, por exemplo, o investimento na qualidade fotográfica, de edição e montagem, conseguiu em muitas cenas a fascinação do leitor pela estética, beleza da produção, deixando a indignação própria do argumento e do roteiro diluída na acrobacia imagética. “O hiper-real simulado nos fascina porque é o real intensificado na cor, na forma, no tamanho, nas suas propriedades. (...) Com isso, somos levados a exagerar nossas expectativas e modelarmos nossa sensibilidade por imagens sedutoras”. (SANTOS, 2000, p.12-13).

Entretanto, mesmo sendo o audiovisual a linguagem padrão dos meios de comunicação de

massa, a exemplo do cinema e da televisão, por trás de cada produto audiovisual está a linguagem verbal escrita, estruturando esse produto cultural através de uma narrativa bastante organizada e intencionalizada pela indústria cultural. Essa narrativa ganha forma mediante o que em comunicação chamamos de roteiro. O roteiro funciona como uma espécie de plano de trabalho para produção de mensagens, sejam elas veiculados por jornais, revistas, peças publicitárias, programas de televisão, rádio, vídeos ou filmes.

O roteiro, segundo Baccega (2002), é um documento basicamente organizado por alguns elementos, são eles: 1- seleção e a organização de fatos e pontos de vista que serão defendidos; 2- escolha das manchetes, para os impressos, e das chamadas, para os audiovisuais, que levem o receptor a ler a mensagem a partir do ponto de vista do emissor; 3- persuasão, utilização de técnicas de convencimento.

Obviamente não devemos generalizar o processo produtivo dos meios; contudo devemos reconhecer que, na lógica da “indústria”, o processo, na maioria dos casos, é organizado pela divisão do trabalho e pela cultura da especialização. Entretanto, devemos conceber o roteiro como uma obra aberta que se transforma com o movimento da própria produção. Segundo Rummert:

Devemos considerar que a produção cultural, mesmo num processo altamente industrializado, possui especificidades que a diferenciam da produção de outros tipos de bens consumidos pela sociedade capitalista. Tais especificidades decorrem das características próprias e também das contradições inerentes à cultura que, como vimos, constitui a matéria prima da indústria cultural. (2002, p. 84).

Neste sentido, não devemos dicotomizar o texto, linguagem escrita, das imagens e vice-versa no processo produtivo. Segundo a jornalista Neide Duarte: “a diferença entre uma imagem comum e uma boa imagem é que a boa imagem tem texto. Quando estou filmando, penso num texto e ele faz sentido com aquela imagem, essa é a prova de que aquela é uma boa imagem” (2001, p.93).

O processo de produção de um acontecimento começa no momento em que é pautado, uma vez pautado é editado e publicado. Essa pauta é encaminhada ao jornalista, ou comunicador, que faz a matéria a partir da sua visão de mundo, de sua ética e estética e, sobretudo a partir da sua implicação ideológica e política frente à agência de notícias. O comunicador, na maioria dos contextos de uma sociedade hegemônica, não detém o modo e os meios da produção, é um operário a serviço de um sistema.

Na maioria das vezes, o roteiro prévio norteia a produção da mensagem ou realidade; em outros momentos, ele é produzido no contexto da produção cultural. Duarte (2001), ao relatar sua experiência profissional em uma agência de notícias, nos diz:

No Globo Repórter aprendi a fazer programas longos sem roteiro prévio. Discutíamos a pauta: diretor, repórter, produtor e saímos para gravar, depois de tudo gravado, assistíamos a todas as fitas que eram transcritas na íntegra e em cima disso eu escrevia o roteiro e o texto final. Até hoje trabalho assim. (p. 93).

Produzida a matéria, esta ainda passa por um processo de filtros e recriação a partir do que, em comunicação, chamamos de edição. A edição é uma parte do processo de produção da realidade onde são selecionadas partes da matéria, o que entra ou não entra no ar – no caso da tv, rádio, ou o que será escrito ou reescrito – no caso dos jornais e revistas. Esse processo de edição com cortes, recortes, montagens, colagens e bricolagens vão configurar a mensagem que chega totalmente (re)construída para os receptores. Editar enfim é: “reconfigurar alguma coisa dando-lhe um novo significado, tendo que alcançar um determinado objetivo e fazendo valer um determinado ponto de vista” (BACCEGA, 2002).

Neste sentido, devemos nos perguntar: quem são os receptores dos meios de comunicação? Cada receptor é um leitor e como já nos ensinou Freire, ler é muito mais que decodificar o significante. Ler é decodificar o significante, relacionando-o com outras experiências e vivências de leitura. O texto, que deve ser recuperado pelo leitor no ato de uma nova leitura,

é a sua própria história. Neste sentido, devemos questionar: **como o currículo e os espaços de aprendizagem vêm significando e arquitetando novos processos de leitura e principalmente as leituras dos meios de comunicação de massa?**

Como vemos o mundo que nos é mostrado pelos meios de comunicação de massa é o resultado de um processo de vários filtros. Desde o filtro de quem resolve cobrir um evento, o filtro de quem faz a pauta, de quem produz a matéria, de quem compra e edita a matéria até a mesma ser difundida em massa. O currículo e os professores precisam buscar elementos para uma hermenêutica desse processo onde novas formas de leituras e construção de realidades sejam instituídas nos espaços de aprendizagem.

Por conta das técnicas de reprodução, Adorno considera que as mídias de massa prejudicam o estatuto da arte. Ao fundir “arte superior” com “arte inferior” criam-se produções que acabam prejudicando o estatuto original de ambas. No caso da obra “superior” anula sua essência e da arte “inferior” destitui sua espontaneidade natural, submetendo-a a processos domesticadores. Esse pensamento é, contemporaneamente, bastante criticado, pois encobre no discurso do purismo artístico, uma certa elitização do conceito de arte, destacando como “arte superior” a arte produzida pela própria classe dominante.

Para Benjamim, ao contrário de Adorno, o problema não deveria estar na questão da reprodução das obras de arte até porque este não era um evento exclusivo dos meios de comunicação de massa, pois desde os gregos até as técnicas de litografia do século XIX já se reproduziam imagens. Claro que o processo se agravou e se potencializou com a fotografia e, posteriormente, com o cinema. O que na verdade preocupava Benjamim era a perda da aura da obra de arte, ou seja, a desconexão da obra de arte do seu *locus* cultural de produção. Entretanto, Benjamim via, nesse acontecimento, possibilidades de democratização e uso político da arte. Arte como política e não mais para a contemplação de poucos.

O olhar ético, crítico, consciente e a cidadania

Arte visual, como arte política, é linguagem essencial para expressar ou anunciar uma visão do mundo e da própria realidade, um meio de questioná-la, de denunciá-la e de provocar transformação.

Para isto, como enfatiza Freire, a consciência ética e crítica deve surgir na interpretação da leitura e da reescrita, não apenas da palavra, mas sim do mundo, considerando a natureza transformadora desses processos. Isto significa todos os meios de expressão e comunicação, não só linguagem escrita, mas também visual, sonora, gestual, musical. Através de seus trabalhos, podemos perceber como são limitados e limitadores os métodos tradicionais que consideram que a alfabetização consiste simplesmente no processo de decodificação dos signos, ou mesmo um entendimento ingênuo dos significados.

Freire nos mostra que a leitura se refere ao processo de explorar, de maneira crítica e criativa, todo o conjunto de conhecimentos que está disponível hoje na sociedade. Essa leitura permite ao indivíduo tomar consciência do mundo e das relações que permeiam o convívio social, capacitando-o a também escrever o mundo, ou seja, fazer opções, interferir no meio em que vive, transformar.

Quero aprender a ler e a escrever, disse, certa vez, uma camponesa de Pernambuco, para deixar de ser sombra dos outros. (...) Ler e escrever só nos fazemos deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a “leitura do mundo”, tem que ver o que chamo a “re-escrita do mundo”, quer dizer, com a sua transformação. (FREIRE, 2000b, p.88).

A prática educativa-crítica deve estar fundamentada na natureza e no potencial do ser humano e no importante papel da educação de possibilitar que cada um encontre em si próprio sua potencialidade. O sujeito só constrói e reconstrói sua realidade, quando se conscientiza de que pode fazê-lo através da leitura e reescrita do mundo, da busca da sua própria linguagem (textual, visual, sonora...) e da sua forma de expressar, dialogar, agir e refletir.

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, constituir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (...). A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (FREIRE, 1996, p.39-40).

A cidadania se constitui de modo singular, a partir da consciência histórica política e cultural (FERREIRA, 1993). Para isso, deve se considerar não só o contexto em que se configura o Estado-nação, como também é fundamental compreender como os indivíduos vivem e convivem, assimilam e contestam esse papel social, o representam e, ao mesmo tempo, o transformam. Neste processo, são essenciais ações conscientes.

A formação para cidadania deve englobar a compreensão da multiculturalidade, o reconhecimento da interdependência com o meio ambiente e a construção de um espaço paradiológico entre os diversos segmentos da sociedade. (MORAES, 1997). Isto significa ter a imagem clara de que cada um é parte de um todo, um microcosmo de um macrocosmo, um ser atuante, um cidadão ativo de uma comunidade, de uma sociedade, nação e planeta. Para isto, é essencial a capacidade de refletir e agir no mundo, isto que dizer, ler a realidade, interpretá-la, reescrevê-la, e transformá-la para melhor.

Desafios para o currículo e a formação de professores

Não podemos negar o potencial dos avanços técnicos das máquinas sensoriais e dos meios de comunicação para a produção e socialização de sentidos. O grande problema está na questão do acesso a esses meios e na forma de utilizá-los. Por vivermos numa sociedade hegemônica, onde poucos detêm os modos e os meios de produção, estes acabam sendo os do-

nos dos pólos emissores, cabendo às massas, na melhor das hipóteses, a interpretação crítica desses meios e mensagens.

Neste sentido, Benjamim (1986) nos sugere duas categorias de análise para essa problemática: a primeira relacionada à questão conjuntural, historicamente marcada pelo modelo fascista e pelos interesses do mundo capitalista e a outra relacionada à questão da potencialidade técnica que, por sua vez, não pode ser discutida fora do problema conjuntural. A capacidade de reprodução, de difusão de mensagem poderia se constituir num poderoso recurso para os ideais marxistas. Nesse sentido, o autor destaca, com muita eloquência, o potencial do rádio quando diz:

Nas condições anteriores existia o livro, existia a palestra, existia o periódico; todos, no entanto, eram formas de comunicação que se distinguem em nada daquelas através das quais a pesquisa científica transmitia seus progressos para os especialistas. (BENJAMIN *apud* KONDER, 1989, p. 48).

Os meios de comunicação de massa não podem emitir a realidade sem a edição de informações, pois é necessário filtrar. Entretanto, devemos nos perguntar quais os interesses que estão embutidos nas mensagens? Serão esses os interesses da maioria? Como podemos em nossas comunidades (escolas, universidades, ONGs, comunidades em geral) produzir mensagens em vários meios? Mensagens essas que se contraponham às mensagens difundidas pelas agências de notícias?

Nesse contexto, é fundamental perguntarmos ainda como professores e alunos lidam com as informações emitidas pelos meios de comunicação? Se vivemos todos num mundo editado, porque não incluímos os meios de comunicação nas práticas curriculares? O currículo que forma o professor inclui a crítica e a produção midiática?

Essas questões tornam-se cada vez mais urgentes, principalmente com a emergência da cibercultura. Além de conhecer a dinâmica dos processos comunicacionais, como são produzidas as mensagens circuladas? Quais os interesses dominantes? Cabe ao trabalho docente não só fazer a crítica aos meios, mas, sobretudo,

do, arquitetar situações e ambiências para a produção desses meios. A cibercultura desafia o currículo e os professores para o exercício de autorias coletivas com seus alunos, pois ao contrário das mídias de massa, através da Internet cada espaço ou cenário de aprendizagem pode se constituir como uma agência de notícias.

Desenvolvendo olhar ético crítico através da leitura, reflexão e re-edição da imagem.

Neste contexto, a mediação pedagógica tem papel essencial para criar situações e circunstâncias nas quais os aprendizes possam desenvolver seus olhares críticos e expressar-se através das diversas linguagens com postura ética e consciente.

Os meios de comunicação de massa estão muito presentes no nosso contexto. É importante criar possibilidades plurais de leituras, análises e novas reconstruções. Para isto, os professores podem utilizar algumas dinâmicas:

- **Discussões e reflexões coletivas:** a partir de um tema relevante decidido em conjunto, todos (os alunos e professores) podem trazer imagens, cenas, para leituras em diversos ângulos, em pequenas equipes se o número de participantes for grande ou num único grupo:
- **Leitura contextualizada:** sobre as imagens vistas, existe algo que pode ser relacionado com o nosso contexto? Alguém tem algo para contar relacionado ao seu dia-a-dia? Quais são as suas sensações diante destas imagens? O que chamou mais a sua atenção? Quais são as mensagens transmitidas? Qual o significado destas mensagens para você? Algo pode ser relacionado com ética?
- **Leitura crítica:** quem é o autor e o produtor das imagens? Quais seriam as mensagens das imagens para o produtor? Qual o público alvo que o autor quer atingir? Qual a intenção dele na divulgação destas mensagens? Qual o contexto histórico-social relacionado com as imagens? Quais os aspectos positivos e negativos em relação ao conteúdo e forma?

- **Leitura técnica:** quais os recursos utilizados para produção dessas imagens? O que mais chamou atenção visualmente? Quais são os aspectos que precisam ser melhorados? Como estas imagens poderiam ser aprimoradas?
- **Re-edição e ação em conjunto:** após a leitura e análise, uma outra etapa importante é a reconstrução coletiva para uma nova abordagem em relação às imagens. É fundamental, nesta etapa, incentivar a criatividade, colaboração, autonomia e autoria. Cada equipe ou o grupo todo pode escolher a forma e o conteúdo para re-editar a imagem. Para isto, é importante definir um roteiro:
 1. **Conteúdo:** quais são os fatos e pontos de vista que serão defendidos?
 2. **Forma:** quais os textos, sons e imagens selecionadas que levem à compreensão da mensagem desejada? Quais os cuidados para que o conteúdo desejado seja compreendido e a forma para apresentá-lo seja envolvente?
 3. **Técnica:** quais os recursos e técnicas utilizadas para elaboração da imagem?

Após o roteiro, o grupo pode definir a forma mais conveniente para reconstruir a releitura das imagens vistas, por exemplo, através da dramatização, filmagem, desenhos, pinturas, teatro de fantoches, jornal impresso, noticiário, páginas web, apresentações multimídia, etc...

Após a ação coletiva para re-edição, é fundamental que cada trabalho seja socializado e que novos comentários sejam tecidos, principalmente que cada trabalho possa inspirar outros novos, tanto dos próprios autores, como também de outros públicos receptores-emissores.

Considerações finais

Cabe a nós educadores e educadoras gestarmos práticas pedagógicas que valorizem práticas de significação em que a produção interativa de sentidos seja uma realidade de autoria. Devemos produzir sentidos e estimular a emergência de rádios comunitárias, tevês universitárias, jornais e revistas locais, de forma autônoma e independente e a escola pode propiciar essa grande agência. Para isto, cabe aos professores exercitarem a escuta sensível (BARBIER, 1998), no que se refere à interpretação que os alunos fazem frente aos meios de comunicação de massa. O aluno, que também é um receptor do mesmo mundo vivido pelos professores, não é idiota cultural. Logo, vai interpretar as mensagens, a partir de suas referências que, muitas vezes, não são as mesmas dos professores. A aprendizagem se dá a partir das vivências e convivências culturais, nos múltiplos espaços sociais, sendo a escola apenas um desses espaços.

Mesmo sendo as mensagens emitidas em massa pelos meios de comunicação, estas não são as mesmas que circulam nos diversos universos da recepção. Cada sujeito leitor e receptor – mesmo tendo acesso aos mesmos programas de tv, novelas, telejornais, desenhos animados ou textos impressos – configura a mensagem de um jeito bastante singular. A interpretação e o entendimento dependem do universo cultural do receptor. A mensagem não é somente o conteúdo emitido pelos emissores e sim, é construída na interface emissor-receptor. Nosso desafio é mediar essa interface com práticas não só de leitura, mas também de produção de imagens e de sentidos.

REFERÊNCIAS

- BACCEGA, Maria Auxiliadora. A educação e a comunicação num mundo editado. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO, 4, Ponta Grossa, 2002. *Anais...* Ponta Grossa, 2002.
- BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: Barbosa Joaquim (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.
- BENJAMIM, Walter. *Rua de mão única*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.
- _____. *Obras escolhidas*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1996.
- _____. A obra de arte na época de suas técnicas de produção. In: *OS PENSADORES: textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1983.

- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999.
- COELHO, Teixeira. *O que é indústria cultural*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1989.
- DUARTE, Neide. Caminhos de uma repórter. *Revista Comunicação & Educação: Globalismo: futuro e utopia programação infanto-juvenil, história em quadrinhos*, São Paulo, v. 8, p. 92-95, set/dez, 2001.
- FERREIRA, N. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo, SP: Moraes, 1979.
- _____. *Educação na Cidade*. São Paulo, SP: Cortez, 2000a.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2000b.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1989.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo, SP: Papirus, 1997.
- RUMMERT, Sonia Maria. A hegemonia capitalista e a comunicação de massa. *Movimento*, Niterói, n. 5, p. 64-94, 2002.
- SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. *Imagem, cognição, semiótica e mídia*. São Paulo, SP: Iluminuras, 1999.
- SANTAELLA, Lúcia. O homem e as máquinas. In: DOMINGUES, Diana (Org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo, SP: UNESP, 1997. p. 33-43.
- SANTOS, Jair Ferreira. *O que é o pós-moderno*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1980.

Recebido em 21.04.03
Aprovado em 05.08.03

(RE)SIGNIFICANDO A PRODUÇÃO CONSTRUTIVA DO CONHECIMENTO: da epistemologia genética à epistemologia da complexidade

Ana Katia Alves dos Santos *

RESUMO

O texto concebe a produção construtiva de conhecimento como organizada através da complexidade de processos bio-antropo-histórico-sócio-culturais. Propõe a transcendência da produção, dada a partir da epistemologia genética para aquela elaborada pelo viés da epistemologia da complexidade. Discute o processo de investigação científica como implicado com a elaboração teórica e seus postulados. Por fim, debate as possibilidades da produção de conhecimento sem vulgarizar nem sintetizar as aquisições da epistemologia genética (tão rica em vários aspectos), mas considera suas descobertas e os problemas daí derivados.

Palavras-chave: Produção de conhecimento – Complexidade – Construtivismo – Epistemologia Genética – Educação-Currículo – Ciência

ABSTRACT

(RE)SIGNIFYING THE CONSTRUCTIVE PRODUCTION OF KNOWLEDGE: from genetic epistemology to complexity epistemology

The text conceives the constructive production of knowledge as it is organized in the complexity of bio-anthropo-historical-social-cultural processes. It proposes the transcendence of this given production from the genetic one to the one elaborated by the edge of the complexity epistemology. It discusses the scientific investigation processes as entwined with the theoretical elaboration and its postulates. Finally, it debates the possibilities of the knowledge production neither vulgarizing nor synthesizing the acquisitions of the genetic epistemology (so rich in several aspects), but it considers its discoveries and the problems derived from them.

Key words: Production of knowledge – Complexity – Constructivism – Genetic Epistemology – Education-Curriculum – Science

* Pedagoga pela UCSAL; Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação; Mestranda em Educação na FAGED – Faculdade de Educação – UFBA. Professora do curso de Pedagogia da Faculdade Metropolitana de Camaçari; professora e consultora do Ensino Fundamental. Linha de pesquisa: Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica. Tel. 374.4419. Endereço para correspondência: Rua Vinicius de Moraes, Q. 4, n. 5, Pedra do Sal – 41620.300 Salvador/BA E-mail: anakatiassa@terra.com.br

O ato do conhecimento, ao mesmo tempo biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social, histórico, faz com que o conhecimento não possa ser dissociado da vida humana ...
(Edgar Morin)

Este trabalho resgata as reflexões que iniciei no ano de 2001, em pesquisa realizada na Universidade do Estado da Bahia, como consequência da formação no curso de especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, bem como o estudo realizado na disciplina “Currículo” como aluna especial do mestrado pela FACED – UFBA no corrente ano e que, ao valorizar como referência a *Epistemologia da Complexidade* (Edgar Morin) para tratar da produção de conhecimento que se opera na realidade do Ensino Fundamental, avancei no sentido de penetrar no “*pensamento provocativo moriniano*” a fim de sugerir uma outra perspectiva edificante desse nível de ensino. Para isso, busquei investigar essa realidade a partir da *reflexão crítica* acerca das “incertezas” que a *epistemologia genética* (Jean Piaget) e o *sócio-interacionismo* (Lev Vygotsky) sugerem, se descrevermos sua forma de inserção no cenário brasileiro contemporâneo, o contexto social de educandos(as) e educadores(as) e ainda a organização curricular da maioria das escolas, sejam elas públicas ou privadas.

Naquela ocasião, procurei desenvolver proposições que favorecessem a validação da epistemologia da complexidade no contexto do nível básico de ensino, principalmente o fundamental, visto que a compreensão e o discurso que circulavam, até então, entre os seus profissionais se estruturavam a partir da idéia de que o construtivismo dizia respeito e se fundava apenas nos pressupostos teóricos defendidos por Jean Piaget, Vygotsky, Wallon e seus seguidores. Esses eram os teóricos definidos como construtivistas. A lógica das “Verdades Absolutas”, como é habitual no cenário educativo, era fato que estreitava a possibilidade de comunicação entre uma teorização e outra. O “estranho”, ou diferente do já estabelecido como

verdade, era (e ainda é) discriminado, desvalorizado, não ouvido.

Historicamente essa defesa também se deu devido ao fato de que, na década de 50 (séc. XX) com a “febre construtivista americana”¹, quando os Estados Unidos da América percebem que seu atual modelo educacional, de base behaviorista, já não mais satisfazia às necessidades da sociedade vigente e que precisava ser repensado. A linha teórica americana chega à conclusão de que a perda na corrida espacial contra a União Soviética se deveu, principalmente, à filosofia de educação russa que já buscava pensar o homem não como um mero receptor e acumulador de informações, mas como sujeito atuante do conhecimento, capaz de “ir além” das informações, transformando-as; um homem capaz de construir conhecimentos, um ser que se antecipa frente aos limites impostos em seu espaço-tempo e, por conseguinte, que alcança respostas bem mais significativas em relação, prioritariamente naquele momento, à “chegada no espaço”.²

Assim sendo, ao refletirem sobre seu atual modelo educacional, os americanos “vão à Genebra”, espaço onde está instalado o Centro de Epistemologia Genética, coordenado por Jean Piaget, e ali se aproximam de uma nova concepção frente ao conhecimento e conseqüentemente sobre a educação: a epistemologia genética ou construtivismo³.

No Brasil, o construtivismo surge, mantendo a “tradição” de copiar modelos americanos, e também por estar rompendo (1974/1975) com um modelo político autoritário de governo, o militar. Entre 1978 e 1980, com o “sentimento”

¹ Essa expressão pretende evidenciar o momento de incorporação do discurso acerca da construção do conhecimento nas teorizações de educação americana (mas só no âmbito do discurso) visto que, na prática, em sua trajetória histórica, não houve preocupação efetiva em pensar o sujeito como construtor.

² Sistema Nacional Salesiano de Ensino, 1998 (Encontro Internacional de Profissionais em Educação). Doutora Eliana Coutinho. Fita VHS.

³ Termo corrente no cenário educativo para fazer referência às contribuições da epistemologia genética, principalmente, bem como ao interacionismo sócio-histórico.

de abertura política, faz-se necessário também que surjam teorias educacionais que reflitam essa nova fase de “independência e liberdade social”. Dentre elas está o construtivismo, que “se declara” transformista e ainda um movimento comprometido com a mudança social. Aranha (1997, p.221) ao descrever e refletir acerca do período de transição democrática, principalmente na década de 80, considerando as contribuições pedagógicas do momento vivido pela sociedade, afirma que:

... no campo da prática, sobretudo nas escolas particulares, tem se destacado a implantação das teorias construtivistas. A teoria de Piaget já era conhecida pelos escolanovistas, principalmente os aspectos psicológicos, mas na década de 80 passam a ser enfatizados (...). A esses estudos acrescenta-se a contribuição do russo Vygotsky e da argentina Emília Ferreiro.

No entanto, é a partir da década de 90 que o construtivismo ganha força nos espaços escolares, principalmente com os avanços dos teóricos espanhóis, no sentido de estudo mais aprofundado, relativo a essa teoria e de suas reformulações curriculares. As teorias construtivistas serão definitivamente eleitas norteadoras “universais” dos currículos escolares, principalmente a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A defesa teórica fundante se limita à compreensão de que os construtivistas são: Piaget, Vygotsky, Wallon e seus seguidores como Emília Ferreira e outros.

Nesse sentido, me proporcionei o desafio de “travar diálogos” com a minha comunidade⁴, a partir de aprofundamento teórico, refletindo sobre a possibilidade de validação de uma outra perspectiva construtiva para a produção de conhecimento dos sujeitos educandos(as) e educadores(as), bem como a partir da reflexão que venho realizando, do ponto de vista da filosofia e da psicologia da educação, das questões e problemas com que me deparo cotidianamente na minha prática pedagógica.

Sendo assim, para elaborar um pensamento sobre a produção de conhecimento no Ensino Básico, defendo a tese que “*Ser construtivista não é ser apenas e principalmente Piaget*”,

da mesma forma como o fez o professor Lino de Macedo⁵. Essa defesa inicia as minhas reflexões acerca da produção de conhecimento de natureza construtiva, visto que, neste trabalho, o caminho epistemológico considerado se alicerça, principalmente, na Teoria da Complexidade, que também assume como processo de estruturação e reestruturação do conhecimento e do sujeito que conhece a *construção*.

Do ponto de vista do conhecimento, considerado como processo de incorporação de um conteúdo (ato ou representação do mundo) resultante da relação entre sujeito-cognoscente e objeto-conhecido (ou sujeito-sujeito) em seus aspectos sócio-culturais, formadores da intelectualidade, são os agentes cognitivos, seres ativos no processo de conhecer (ao mesmo tempo classificadores, analisadores, processadores, construtores, reconstrutores do conhecimento) e não apenas meros receptores e/ou receptáculos de informações. O construtivismo é uma forma de validar este ato ativo ou representação do mundo e da natureza humana, não como acabado, fixo, pronto, sem transformação nem movimento, destituído de dialeticidade, imutável. Ao contrário, o construtivismo deve ser pensado como uma possibilidade de mudança no estado das “coisas”, sejam elas materiais ou simbólicas (MACEDO, 2000). É uma nova visão do mundo e da natureza humana (MATUI, 2000). É transformar processual e relacionalmente o estado dessas “coisas” dadas como prontas e acabadas.

Segundo Piaget (1990), o processo construtivo do conhecimento não é concebido como algo predeterminado (nas estruturas internas cognitivas), mas resulta da efetiva interação entre o sujeito cognoscente e o meio do conheci-

⁴ Comunidade compreendida como o espaço de atuação profissional, principalmente do Ensino Fundamental, o qual, para mim, é fonte de preocupações fecundas.

⁵ Fita VHS do Instituto de Psicopedagogia Galileu Galilei. Professor Lino de Macedo é Doutor em Psicologia do Desenvolvimento da USP. Sua afirmação faz parte de argumentações sobre o construtivismo e epistemologia genética.

mento⁶. Essa construção ocorre a partir do fator biológico, genético, no qual o pensamento⁷ evolui a partir do processo maturacional das estruturas mentais. O conhecimento é resultante do desenvolvimento cognitivo, através de um sistema de alterações que compreendem uma evolução das funções psicológicas que produzem mudanças significativas na forma como o sujeito interage com o meio. Piaget (1999, p. 13) esclarece que:

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos –, também a vida mental e o conhecimento podem ser concebidos como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto.

Dessa forma, teorizar sobre processos construtivos é repensar os momentos da vida, individual e social, a partir de uma perspectiva que não seja a da reprodução, da cópia, do pensar estático, atribuindo-lhes uma qualidade diferente de produção humana, rompendo com o usual e relacionando olhares e pontos de vista (MACE DO, 2000). Ao contrário das posturas anteriores – empirista e racionalista –, o construtivismo valoriza o papel do sujeito na construção do saber, bem como sua interação efetiva com o objeto do conhecimento e com outros sujeitos. A bipolarização, no processo de produção do conhecimento, é repensada, enquanto os processos interativos na relação sujeito-objeto-sujeito é pressuposto inicial.

Há, na educação construtivista, uma mudança radical de natureza qualitativa no processo ensino-aprendizagem, e na forma como a produção de conhecimento é pensada.

O ser humano construtivo é aquele ser capaz de realizar mudanças, tentar novas soluções para os problemas e situações que se lhe apresentam na vida pessoal e grupal. São atores, atrizes, autores, autoras e críticos (as) da realidade, que percebem a complexidade da dinâmica do mundo, buscando (re)construí-lo e (re)significá-lo.

Desse ponto de vista, ao definir que ser construtivista não é ser apenas Piaget⁸, compactuo com a idéia de que outros importantes teóricos nos brindam com suas posturas epistemológicas também de natureza construtiva. Entenda-se, neste trabalho, epistemologia como teoria (aqui defendida como estudo crítico) do conhecimento de forma geral, ou gnosiologia, e de maneira específica do conhecimento científico, seja dado a partir da perspectiva infantil (no caso da epistemologia genética), seja na compreensão do adulto como, tradicionalmente, é pensada. Do grego *epistême*, ciência, conhecimento mais *logos*, palavra, discurso. A epistemologia estuda métodos, formas de pensamento e objetos de natureza científica. De acordo com Assman (1998), é termo muito usado para referir-se à discussão sobre como construímos nossos conhecimentos. Epistemologia é um ramo da filosofia que investiga a origem, validade, “incertezas” e natureza do conhecimento. As questões iniciais que a organizam são: o que é o homem? O que é o conhecimento? Como o alcançamos?

Dessa maneira, para exemplificar (sem desejar reduzir), consideremos as relações construtivas entre indivíduo-natureza-sociedade ↔ conhecimento a partir dos seguintes pensadores:

– Lev Semyonovich Vygotsky, russo, que acreditava na construção do conhecimento a partir das interações sociais e que dá especial valor à *linguagem* como estruturante de pensamento e de ação sobre o mundo e sobre o próprio homem. Para Vygotsky desenvolvimento humano e educação são dois fenômenos inseparáveis, já que o que faz de um sujeito da espécie *Homo* um ser huma-

⁶ Segundo Coutinho (1998), para Piaget meio do conhecimento se refere a tudo que se dispõe para o indivíduo, enquanto desafio à sua inteligência e não em sentido genérico relativo ao meio ambiente.

⁷ Sinônimo de conhecimento neste trabalho e na perspectiva de Piaget, Morin e Vygotsky.

⁸ Defendeu a produção do conhecimento a partir das relações construtivas entre sujeito-objeto, tendo como consequência principal o desenvolvimento biológico-cognitivo do sujeito.

- no é a incorporação dos elementos da cultura do meio social em que está inserido;
- Henri Wallon, francês, que desenvolveu trabalhos sobre o psiquismo humano com raízes no materialismo histórico e dialético. Para ele não pode haver separação entre o biológico e o social por serem complementares. Sua grande originalidade foi ter abordado o estágio emotivo do ser humano que se caracteriza por sua passagem do orgânico ao psíquico. É a emoção indicadora dos primeiros sinais de vida psíquica (COUTINHO, 1996);
 - Sigmund Freud, que acreditava na forma não convencional de pensar a sociedade e o psiquismo humano, sendo este último construído de maneira consciente e inconsciente. Razão e desejo entrelaçados;
 - Jacques Lacan, que começou a defender e divulgar suas idéias aos sessenta e cinco anos, realizando uma releitura da obra de Freud, afirmava que a criança se desenvolve a partir das relações que estabelece com os outros e não apenas, naturalmente, a partir do *interior do núcleo familiar* (como defendia Freud), “*A formação do eu no olhar do outro*”, disse Lacan;
 - Paulo Freire, educador brasileiro, que propôs uma pedagogia da liberdade através, principalmente, do processo de alfabetização das classes populares (conhecer para libertar-se) e da conseqüente conscientização das mesmas por estarem situadas num país que, ainda hoje, apresenta sistema social marcado pela desigualdade e pela opressão. A visão de liberdade de Paulo Freire favorece a construção de uma sociedade solidária na qual a prática política deve contemplar a idéia de libertação da massa oprimida do Brasil e do “Terceiro Mundo”;
 - Henry Giroux, americano, que teoriza sobre o processo de escolarização (formação de professores(as) e currículo) a partir de uma perspectiva crítica de educação, defendendo a idéia de que as escolas devem ser esferas públicas, democráticas, capazes de formar os educandos na linguagem da crítica, da democracia e da possibilidade de

construir novos caminhos. Na fala de Paulo Freire⁹, Henry Giroux apresenta uma:

... postura epistemológica, a qual exige que evitemos um modo ingênuo de interação com o objeto, o que caracteriza Giroux como teórico esplêndido é sua insistência para compreendermos os complexos relacionamentos entre os objetos. (...) O que eu gostaria de destacar sobre Giroux e sua compreensão integral do mundo e seu processo de transformação é sua visão de história como possibilidade. (...) não existe esperança sem futuro a ser feito, construído.

Ainda nessa perspectiva construtiva de repensar o mundo e as produções humanas, em nosso caso particular a produção de conhecimento, cito Edgar Morin, filósofo, antropólogo e historiador francês, pensador que desenvolve estudo relacional entre ciências humanas, físicas e biológicas para compreender os problemas do homem e do mundo contemporâneo¹⁰. É contestador do paradigma científico positivista, cartesiano, reducionista e determinista que rege as academias e suas produções na atualidade. Como proposta, Morin sugere que uma reforma de pensamento ocorra através da reforma do ensino, partindo do ensino básico, visto que essa reforma é necessidade social básica para a preparação de seres humanos-cidadãos capazes de resolver, “pelo enfrentamento”, as situações problemáticas desse tempo atual, (re) construindo-o.

Ao dedicar atenção à “reforma do pensamento”¹¹ Morin se aproxima muito do que Piaget pretendeu e sugeriu: pensar o conheci-

⁹ Essa defesa de Paulo Freire está presente na apresentação, feita por ele, do livro “Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem”, de Henry Giroux (1988, xv)

¹⁰ Fonte de dados biográficos: Instituto de Estudos de Complexidade e Pensamento Sistemico.

¹¹ Sinônimo de conhecimento neste trabalho e na perspectiva de Morin, Vygotsky e Piaget. Quanto à palavra “Reforma”, sua importância aqui é de considerar a necessidade de buscar uma outra possibilidade de pensar o conhecimento, diferente da valorizada pelo sujeito Moderno, o qual afirmava que o conhecimento é Racional, unicamente. Talvez a escolha do termo, por Morin, não tenha sido o mais feliz para a sua construção teórica ao se referir às transformações relativas ao conhecimento.

mento a partir de uma nova perspectiva não estática, mas dialética e relacional. No entanto, há entre eles uma diferença radical no sentido da perspectiva epistemológica. Primeiro: a idéia mestra de Piaget consiste em compreender a formação dos mecanismos mentais na criança para posteriormente entender sua natureza e funcionamento no adulto. Suas preocupações focaram a formação da intelectualidade, das operações lógicas, da percepção, das ilusões geométricas, das noções de tempo, espaço e número e, para encontrar explicações, seu viés interpretativo foi a psicologia a partir do campo da genética. Segundo: Piaget estudou o conhecimento científico pelo “olhar da criança”; seus estudos apresentavam como preocupação básica saber de que modo a criança pensava cientificamente o mundo, ou como a criança elaborava o mundo e a si própria, principalmente “lógica e matematicamente”. Por isso, dedicou especial atenção a proposições acerca do *pensamento lógico-matemático*, além, é claro, do pensamento sócio-moral.

O modelo de conhecimento científico, pensado por Piaget, tinha suas raízes históricas pautadas no modelo tradicional de ciência, ou seja na Ciência Moderna. O conhecimento para ser científico deveria ser matemático, lógico, racional, objetivo, factual, verificável, explicativo, universal. Um tipo de ciência oriunda das idéias, principalmente, de Galileu Galilei (O necessário é quantificar), Francis Bacon (É necessário experimentar os fenômenos, manipulá-los para distinguir o verdadeiro do falso) e ainda René Descartes (*A razão* como princípio absoluto do conhecimento humano; ‘Penso logo Existo’; o ser racional estuda fatos observáveis que podem ser submetidos aos processos de experimentação). Um dos editores¹² da obra piagetiana afirma que Piaget se esforçou para permanecer no terreno da ciência positiva e experimental. Nesse modelo de Ciência, os princípios matemáticos, com sua precisão e rigor, seguem regras universais, fazendo com que a demonstração de um teorema seja a mesma em qualquer tempo-espaço e a resolução de um problema se faça pelos mesmos caminhos em toda época e lugar (CHAUÍ, 1997).

Sendo assim, Piaget universalizou a produção de conhecimento, investigou-a no distanciamento entre humano e processo histórico-cultural. Destituiu essa produção do contexto de vida no qual o sujeito está inserido, seja territorialmente localizado, seja pertencente a um grupo étnico específico, situado em grupo economicamente desfavorecido, em condição sexual distinta; enfim, realizou parte do que a Ciência Moderna sempre defendeu: separar subjetividades dos processos científicos. É bem verdade que Piaget já “introduz” a importância da afetividade no processo de produção do conhecimento, postulando implicitamente que o conhecimento não é tão matemático e racional assim, e que a própria matemática carrega incertezas.

No entanto, mesmo considerando o “irracional na ciência”¹³, sugerida ocultamente nas entrelinhas de sua teorização, ainda assim, a mesma se apresenta limitada em diversos aspectos os quais ainda favorecem o modelo de ciência citado anteriormente. Newton Duarte (1996), ao realizar pesquisa na qual investigou ontologia, epistemologia e reflexão filosófica sobre o trabalho pedagógico, apresenta reflexões significativas que possibilitam, dentre outras, o pensamento crítico acerca da formulação piagetiana e a ausência de uma análise investigativa que se preocupe com a constituição de sujeitos históricos, perspectiva por muito tempo desvinculada das abordagens científicas, valorizando, no entanto, a abordagem naturalista importada das ciências físicas e biológicas para as ciências humanas. Em seu artigo¹⁴, Duarte (1996, p.8) afirma que:

... mais importante, do que apenas superar os unilateralismos na **análise** da relação sujeito-objeto, é buscar compreender as especificidades dessa relação quando sujeito e objeto são histó-

¹² Ler prefácio da obra “Seis estudos de psicologia” (1999).

¹³ Sobre a temática, ler Hilton Japiassu “A presença do irracional na ciência.” (2000).

¹⁴ Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo: estudo realizado, num projeto integrado que contou com o apoio do CNPq, entre agosto de 1996 a julho de 1998.

ricos e quando a relação entre eles também é histórica. Não é possível compreender essas especificidades quando se adota o **modelo biológico** da interação entre organismo e meio. (grifos meus)

Dessa forma, todo estudo está implicado com o seu método de investigação. A epistemologia genética, muito significativa em vários aspectos, torna-se “incerta”, se considerarmos a idéia de ciência nela implícita.

Sendo assim, se assumirmos a complexidade do real e seu aspecto multifacetado (dimensão cultural, histórica, econômica, religiosa, mitológica, política, afetiva, biológica, natural), logicamente defenderemos que essa complexidade será estendida aos processos de formação individual humana e que somente ela se organiza de tal forma, diferentemente dos animais que se organizam e constituem de maneira mais simples a partir, basicamente, da perspectiva biológica; consideraremos que a epistemologia genética parte também do mesmo princípio de organização animal para elaborar suas explicações acerca da produção de conhecimento que é dado essencialmente humano. Para a mesma, o homem produz conhecimento mediante a lógica cognitivo-biológica e esta ocorre através do respeito a etapas sucessivas de desenvolvimento; as estruturas mentais avançam somente a partir de sua construção progressiva.

Esse princípio para o desenvolvimento cognitivo humano foi defendido por Piaget a partir de suas investigações com moluscos (PIAGET, 1999, p. 100)¹⁵:

Para formarmos opinião sobre esse problema essencial, analisamos há alguns anos (depois de termos estudado anteriormente a zoologia dos moluscos, antes de fazermos a psicologia da criança) um caso interessante de adaptação senso-motora na *Limnaea stagnalis* (e um caso que, apesar das aparências, toca de perto a psicologia do desenvolvimento). A *Limnaea stagnalis* é um molusco de água doce que apresenta uma forma alongada nos pântanos, mas que, nos grandes lagos de margens planas e pedregosas toma, ao contrário, forma contraída e globulosa por causa dos movimentos que o animal faz, durante seu crescimento, para resistir à agitação da água (contração do músculo columelário, que está fixado à espira, e aumento da abertura pela aplica-

ção reflexa da sola pediosa sobre os pedregulhos). (...) não vejo outra explicação possível (...) Voltando à criança ...

Essa linha de investigação coloca, para antropólogos, historiadores, cientistas da educação e de áreas preocupadas com o humano nos seus processos existenciais efetivos, a própria teoria em discussão: como tomar modelos aplicados em animais para uso de seres tão complexos como o homem? Como não valorizar em seus estudos a cultura humana e suas várias dimensões e conseguir formular leis e princípios de formação e desenvolvimento humanos na ausência das produções tipicamente humanas como a política, o mito, a religião, a economia, a emoção, enfim como desconsiderar a produção histórica no processo de formação do pensamento humano?

Dessa maneira, mesmo valorizando as contribuições apresentadas por Jean Piaget, urge considerar que, numa realidade complexa, cultural, tipicamente humana, torna-se inviável elaborar explicações para a produção de conhecimento pelo viés principal do fator biológico. Isabel Petraglia (1995, p. 85), ao refletir sobre a teorização de Morin, defende a idéia de que toda criança é capaz de apreender simultaneamente a complexidade do real; portanto, os vários fatores da formação cultural-humana e de sua elaboração de conhecimento se dá de forma multirreferencializada e relacional. O próprio Morin (1999, p. 49), ao refletir sobre a teoria piagetiana, considerou que a investigação organizadora da epistemologia genética foi prematura ao cristalizar-se antes de ter percebido a fonte do conhecimento humano e a origem dos processos cognitivos como resultantes simultâneos de auto-eco-organização, ou seja, da regulação do conhecimento no seio das interações exteriores (culturais, históricas, antropológicas).

Já para a epistemologia da complexidade, o conhecimento científico é visto de um lugar diferente do da racionalidade instrumental. Primeiro, Morin (1999, p. 21) fortalece exatamente o

¹⁵ Apesar de ter iniciado suas investigações ainda com 11 anos de idade, é inegável que os princípios edificantes de sua teorização na fase adulta são basicamente os mesmos.

contrário: o conhecimento deve estar a serviço da humanidade, pois, ao contrário do que deflagrou Descartes, além de racional, ele é “... ao mesmo tempo biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social, histórico, político, mítico (...) não pode ser dissociado da vida humana e da relação social.” O conhecimento é metabiológico e precisa ser concebido como tal.

Sendo assim, é preciso repensar a ciência e sua compreensão de verdade e falsidade, de racional e irracional. A Educação, seja ela em nível nacional ou internacional, ainda mantém e perpetua formas “duras”, “positivas” de conhecimentos importadas das formas de produção da Ciência, a exemplo dos nossos processos de avaliação¹⁶ que ainda hoje valorizam a padronização, o nivelamento e os conceitos simplistas que hierarquizam níveis de conhecer.

Pensar como a criança constrói o conhecimento, de modo que não fortaleça o modelo de Ciência Moderna, é validar também a “Linguagem da Possibilidade”¹⁷ de construções, (re)construções e (re)significações e do reconhecimento da epistemologia da complexidade nos cenários educacionais. É, assim como nos alerta Macedo¹⁸ (2000, p.31), reconhecer que a “... construção do saber carrega tudo que lhe é próprio: contradições, paradoxos, ambigüidades, ambivalências, assincronias, insuficiências, transgressões, traições, etc”.

A teoria da complexidade apresenta princípios epistemológicos e éticos para uma nova conduta humana: o princípio dialógico (dualidade dentro da unidade), o princípio da recursividade organizacional (ou da causalidade circular), o princípio da representação hologramática (o todo está nas partes e as partes estão no todo), o princípio da auto-organização (simultaneidade de ordem e caos), o princípio da auto-poiese (teia de processos que vai produzindo ingredientes, componentes e padrões, caóticos e ordenados, que se regeneram continuamente, através de suas interações e transformações) e o princípio da retroação ou retroalimentação (propriedade dos sistemas nos quais parte da circulação de energia e informação retorna sobre seu início e, a partir daí, se re-espalha e ricochete sobre o sistema).

Dessa forma, a epistemologia da complexidade, conseqüentemente, sustenta que o conhecimento humano não se constrói de maneira simplista, ou seja, não se encerra em um único aspecto e de maneira linear. O conhecimento construtivo não é “principalmente” de natureza biológica como defendia Piaget, nem “principalmente” social como afirmou Vygotsky, nem “principalmente” emotivo como considerou Wallon, nem “principalmente” inconsciente considerando a perspectiva teórica freudiana. O conhecimento construído é “*Complexus*”, ou seja ele é *relacionalmente* biológico, social, emotivo, inconsciente, consciente, histórico, mítico, poético, político, espiritual, enfim, ele não é uno, é múltiplo, multifacetado e plural. (LA TAILLE, 1992)

Complexus, em latim, significa *o que é tecido junto*; portanto falar em complexidade é assumir que o todo é constituído de fatores diversos, de partes que se interligam e alcançam a “solidariedade”¹⁹.

Para compreender o potencial do conceito de *Complexidade* e entendê-lo, não no sentido banal de “aquilo que é difícil, complicado”, é necessário desconstruir a idéia que contrapõe o complexo ao simples. O conceito de complexi-

¹⁶ Sendo que o processo de avaliação é parte intrínseca do processo de ensino-aprendizagem e que, a partir dele, o conhecimento produzido é (re)significado com vista a novas construções; é impossível pensá-lo a partir da perspectiva exposta acima.

¹⁷ Expressão defendida por Giroux quando discute a necessidade da formação que rompa com um modelo autoritário, opressor, de reprodução e linearidade na educação, buscando uma produção humana emancipatória. Para ele os agentes humanos possuem a capacidade de refazer o mundo tanto na dimensão individual quanto na luta coletiva.

¹⁸ Para evitar confusões, chamo a atenção para o fato de que cito dois autores de mesmo sobrenome: Prof. Lino de Macedo, o qual realiza estudos sobre a epistemologia genética principalmente e Prof. Roberto Sidnei Macedo, que desenvolve estudos principalmente sobre epistemologia da complexidade e multirreferencialidade.

¹⁹ Este termo, quando utilizado por Morin, marca também a idéia de interdependência entre fatores. Necessidade de considerar o oposto, o diferente numa relação dialógica e dialética.

dade propõe ruptura epistemológica em relação ao cientificismo moderno e sua razão calculante. A complexidade é, então, referente a situações, processos e fenômenos que são analisados na totalidade de seus elementos. Há necessidade de se capturar as interações existentes nos sistemas complexos, não pré-determinadas. Hugo Assman (1998, p.148) considera que:

... o conceito de complexidade se presta para inaugurar um novo paradigma explicativo não-reducionista. A teoria da complexidade se ocupa de sistemas – por exemplo, um sistema vivo – cujo comportamento se caracteriza por aspectos não previsíveis. O conceito de auto-organização pretende, precisamente, referir-se à maneira como, nos sistemas complexos e adaptativos, emergem níveis e propriedades que não se enquadram, em muitos casos, dentro do clássico princípio de causa e efeito, pelo menos no sentido de que os fatores co-determinantes são tão múltiplos e variados que qualquer análise requer um pensamento não-linear.

Por isso, o conhecimento produzido pela criança deve ser considerado e analisado em suas múltiplas e variadas dimensões e essa compreensão deve existir nos espaços educativos. Barbosa (1998, p.11) afirma que “A questão fundamental persiste ainda hoje sobre a construção de uma teoria para a educação cujo objeto, (...) seja apreendido em toda a sua complexidade histórica, filosófica, sociológica, antropológica, psicológica, econômica ...”, que seja multirreferencial e de totalidade. A construção desse saber está implicado, nesse caso, com o método hermenêutico²⁰, o qual realiza leituras plurais do seus objetos, busca realizar a leitura de sentidos e significados: observa e descreve o acontecimento, faz a interpretação das referências subjetivas e pessoais, faz a leitura paradigmática interpessoal e intersubjetiva, colocando em discussão diferentes interpretações do fenômeno, realiza a leitura transpessoal e transubjetiva em que a busca do sentido explícito na linguagem é (re)significado e (re)concebido. Esse outro saber abre-se à perspectiva, essencialmente humana, de suas produções.

Construir conhecimento é, como esclarece Morin (2000), tentar excluir a simplificação própria de um tipo de pensamento mutilante. A

complexidade não luta contra a incompletude. O que ela propõe é a eliminação da mutilação. O pensar complexo tenta a articulação, a identidade e a diferença dos aspectos físicos, biológicos, culturais, sociais, psíquicos e espirituais na composição do humano.

A produção construtiva de conhecimento deve valorizar as várias dimensões de ser humano. Se, por exemplo, pensarmos que procede o fato de afirmar que todas as crianças produzem conhecimento de maneira universalizada, a partir, principalmente, da sua condição biológica, psicológica, como discutiríamos o fato de considerar as diferenças étnicas para a produção do conhecimento? Será que o educando negro, índio ou mestiço, quando situado num mesmo espaço-tempo onde a cultura branca prevalece em todos os sentidos produz um mesmo conhecimento ou, ao produzi-lo, descaracteriza seu próprio acervo cultural? Quando educandos de distintas raízes religiosa, sexual, situação econômica ou fisicamente portadora de necessidades produzem o mesmo conhecimento ou a situação histórica e política em que estão situados colabora efetivamente nesse processo de conhecer? Ou ainda, as crianças que se relacionam, efetivamente, com o conhecimento produzido pelo viés da informática, ou seja, as que têm acesso às tecnologias da informação, produzem qualitativa e quantitativamente o mesmo tipo de conhecimento que aquelas que não têm esse acesso?

Essas e outras questões são pensadas e percebidas no cotidiano e organizam a idéia de que não é possível universalizar a produção de conhecimento e tomá-la pelo viés, principalmente, biológico.

O conhecimento é produzido a partir de uma perspectiva construtiva, porém em sua dimensão complexa e crítica de mundo.

A proposta teórico-prática da educação construtiva deve garantir o respeito ao acervo sócio-cultural do educando e o fortalecimento de sua identidade. É importante valorizar as diversidades de interesses e as várias possibilidades de exploração humana do mundo.

²⁰ Parte da fenomenologia que se destina ao estudo do simbólico.

A epistemologia da complexidade comporta uma relação recíproca entre os processos; dessa forma, desenvolvimento cognitivo e aprendizagens sócio-culturais ocorreriam simultânea, histórica e contraditoriamente, conservando as particularidades daquele que produz o conhecimento. Nesse processo, não há risco de ecletismo infundado, visto que a identidade é mantida. O que ocorre é a solidariedade dos vários aspectos constituidores do conhecimento humano. Morin (1999, p.29) vê “(...) com dificuldade a possibilidade de isolar o campo do conhecimento se temos necessidade de conceber as condições bio-antropo-sócio-culturais de formação e de emergência do conhecimento.”

A incerteza cognitiva é fato humano, já que a complexidade é um fato de vida e não um conceito teórico. Ela corresponde à multiplicidade, à interação e ao relacionamento de sistemas e fenômenos infinitos que compõem o mundo natural e social. Humberto Mariotti (2000) afirma que os sistemas complexos estão dentro de nós e também no exterior.

Pela complexidade, o conhecimento é produzido a partir da organização celular, da organização cognitiva e da apreensão do mundo exterior. Nessa relação, o sistema nervoso representa meio inseparável das ações, reações e apreensão do mundo. Ele se organiza a partir das seguintes funções: o córtex e o neocórtex são responsáveis por fazerem associações e inscrições dos conhecimentos adquiridos, enquanto o sistema nervoso, que é formado filogeneticamente, interage com o mundo exterior, significando ou (re)significando as produções culturais, históricas, sociais... Por isso, também, a produção de conhecimento não poderia ser principalmente biológica, visto que o próprio sistema nervoso garante a presença das produções culturais na formação individual dos homens.

O cérebro é o centro operacional ligado a terminações sensoriais que recebe mensagens do exterior para o interior e vice-versa, a partir das comunicações com parceiros e congêneres. O desenvolvimento do cérebro permite comunicação que tece a organização familiar, social e cultural. É na comunicação com o outro cultural e sua linguagem produzida, que o conhecimento ocorre.

O aparelho neurocerebral, dessa forma, é entendido também na sua dimensão subjetiva. O conhecimento apresenta amplas possibilidades de ser elaborado. Os aspectos religiosos, emocionais-afetivos, míticos, poéticos, são facilmente produzidos cognitivamente, já que contam também com a subjetividade neurocerebral para acontecer.

Para Morin (1998, p. 85), o conhecimento humano pode ser desenvolvido de maneira inusitada e curiosa. O homem é dotado de “motorium”, “sensorium” e também espírito, por isso, entendê-lo na universalidade é tarefa perigosa e de poder simplificante.

Há uma tríplice aliança entre cérebro ↔ espírito ↔ cultura, e que essas três dimensões da constituição humana é orientadora da produção de conhecimento.

Dessa maneira, o pensamento é produzido na multiplicidade de seus fatores. Ele é un múltiplo, é aberto à cultura, à emoção, ao mito, à religião, à poesia, é versátil, é complexo. O pensamento mobiliza suas aptidões, sejam elas cognitivas, históricas, poéticas, míticas, para ser elaborado e enfrenta a complexidade de acontecimentos em relação interativa simultânea. Utiliza suas capacidades criadoras para reconhecer os princípios norteadores da sua elaboração. O pensamento surge e é produzido relacionalmente. O pensamento mobiliza integralmente o ser e valoriza a sua história de vida, sua formação no seio da cultura e suas próprias possibilidades dialéticas de se relacionar com o mundo, sem a primazia deste ou daquele aspecto da constituição humana.

Assim, unidade complexa como é o ser humano, é multidimensional. O homem produz conhecimento ao mesmo tempo biológico-cognitivo, social, histórico, afetivo-emocional, religioso, político-econômico, cultural. Essas dimensões assumem a solidariedade para que o respeito à complexidade aconteça. O conhecimento humano é unidade na diversidade, é diversidade na unidade. É racionalidade e afetividade, mito e delírio (demens); é trabalho e é jogo (ludens); é empírico mas é também o do imaginário (imaginarius); é econômico mas também do consumismo (consumans); é prosaico

e é da poesia; é do fervor, do êxtase, do amor e da participação (MORIN, 2000).

A transformação epistemológica na Educação, a partir do Ensino Básico, tem a ver com o repensar quem é o ser humano, que conhecimento produz e como produz, compreendendo-

o a partir de uma cosmovisão que valorize os aspectos sociais, históricos, culturais, antropológicos e biológicos. Multirreferencializar o conhecimento é, portanto, ampliar as possibilidades de uma formação cada vez mais humanizante nesse nosso tempo.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 2. ed. São Paulo, SP: Moderna, 1996.
- _____. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo, SP: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves et al. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFSCar, 1998.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo, SP: UNESP, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo, SP: Ática, 1997.
- DUARTE, Newton. *Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo*. Brasília, DF: CNPq, 1996. (Artigo – projeto apoiado pelo CNPq, vide nota 14), Mimeografado.
- FONTANA, Roseli et al. *Psicologia e Trabalho Pedagógico*. São Paulo, SP: Atual, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio et al. *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- GUIMARÃES, Carlos Antonio Frago. *O Pensamento complexo*. Disponível em: <<http://www.ufrn.br/grecom/polifonicas.html>>, acessado em maio de 2001.
- JAPIASSU, Hilton. A presença do irracional na ciência. In: MÓDULO do curso de pós-graduação em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação: *aspectos filosóficos, antropológicos e sócio-históricos da educação*. Salvador: UNEB, 2000. p. 54-67. Mimeografado.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- LA TAILLE, Yves de et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, SP: Summus, 1992.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligências: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34, 1999.
- _____. *O que é virtual?* São Paulo, SP: Ed. 34, 1998.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MARIOTTI, Humberto. *Complexidade e pensamento complexo*. Disponível em: <<http://www.ufrn.br/grecom/polifonicas.html>>, acessado em maio de 2000.
- MATUI, Jiron. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo, SP: Moderna, 1995.

- MILLER, Gerard. *Lacan*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1987.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1996.
- _____. *O método: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, SP: Cortez, 2000.
- _____. Epistemologia da complexidade. In: MÓDULO de curso de pós-graduação em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação: *aspectos filosóficos, antropológicos e sócio-históricos da educação*. Salvador: UNEB, 2000. p. 4-23. Mimeografado.
- _____. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000.
- MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. *Terra-Pátria*. Porto Alegre: Sulina, 2000.
- PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 24. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1999.
- _____. *A psicologia da criança*. 6. ed. São Paulo, SP: Difel, 1980.
- _____. *Epistemologia genética*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1990.
- _____. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1976.
- _____. *Gênese das estruturas lógicas e elementares*. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 1972.
- _____. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo, SP: Pioneira, 1976.
- _____. *Ensaio da lógica operatória*. Porto Alegre: Globo, 1971.
- SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1994.
- _____. *Pensamento e linguagem: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1987.

Recebido em 23.09.02
Aprovada em 04.11.03

EDUCAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: SUPERANDO AMBIGÜIDADES CONCEITUAIS

Cecília Maria de Alencar Menezes *

RESUMO

Este artigo trata da presença de termos e concepções no discurso cotidiano nas escolas e nas instâncias de administração da educação continuada de educadores. Tem como objetivo principal proceder a uma análise reflexiva de termos e conceitos que envolvem a temática e os fundamentos da educação continuada de educadores, destacando-se o seu enfoque pedagógico. Apresenta ainda algumas reflexões sobre o significado e as ambigüidades no uso destes termos, a partir da dinâmica em que estes se estabelecem e se modificam no contexto histórico do processo educacional, buscando auxiliar o leitor a situar-se em relação à temática. A idéia central é que a educação continuada pode contribuir pedagogicamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, produzindo mudanças no seu fazer pedagógico, a partir do entendimento acerca das concepções subjacentes às práticas de formação profissional e comprometimento dos educadores com a mudança e com a construção contínua de sua educação, buscando dar significado à teoria vinculada à prática.

Palavras-chave: Reciclagem – Treinamento – Aperfeiçoamento – Capacitação – Educação permanente – Formação continuada – Educação continuada

ABSTRACT

CONTINUED EDUCATION OF EDUCATORS: OVERCOMING CONCEPTUAL AMBIGUITIES

This paper approaches the presence of terms and conceptions in the daily discourse in schools and administration instances of the continued education of educators. Its main goal is to proceed to a reflective analysis of terms and concepts that encompass the thematic and foundations of the continued education of educators, with emphasis on the pedagogical

* Pedagoga e especialista em Orientação Educacional pelo CEPOM; mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB; professora do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu dos Cursos de Especialização em Docência do Ensino Superior da Associação Baiana de Educação e Cultura – ABEC/Fundação Visconde de Cairu - CEPPEV e Especialização em Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação do Departamento de Educação – Campus I, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Endereço para correspondência: Alameda Praia do Suape, Qd. J, Lt. 31, Stella Maris – 41600.030 Salvador/BA. E-mail: cecimenezes@yahoo.com.br.

approach. It also presents some reflections upon the meaning and ambiguities in the use of these terms, from the dynamic in which these self-establish and modify in the historical context of the educational process, aiming at helping the readers place themselves regarding the thematic. The central idea is that continued education can contribute pedagogically to the personal and professional development of educators, producing changes in their pedagogical doing, departing from the understanding about the conceptions subjacent to the practices of professional education, and educators compromise with the change, and with the continuous construction of their education, aiming at signifying theory tied to practice.

Key words: Recycling – Training – Development – Qualification – Permanent education – Continued training – Continued Education

Introdução

O momento atual tem-se caracterizado como um momento de reflexões e indagações acerca do modelo de pensamento baseado na racionalidade ocidental, o qual difundiu, ao longo dos anos, uma visão fragmentada do ser humano, que se reflete na educação e, dialeticamente, na educação inicial e continuada dos educadores.¹

Estamos no início do século XXI: faz-se necessária, portanto, uma nova concepção da vida e da educação, sem fragmentações e vazios. Para Morin (2001), ela deve ser baseada na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos físicos, biológicos, sociais e culturais, distante do paradigma dominante de ciência, que nega o caráter científico a todas as outras formas de conhecimento provenientes do senso comum e das humanidades ou estudos humanísticos.²

Nesta perspectiva, cada indivíduo singular contém e está contido no todo do qual faz parte, constituindo-se um ser envolvido por questões multirreferenciais de dimensões históricas, econômicas, políticas, sociológicas, filosóficas, religiosas, dentre tantas outras. Este ser tem sido impelido a se informar sobre todos os acontecimentos, lançando-se em novas aprendizagens a cada dia, a fim de poder acompanhar as mudanças, agindo e interagindo com elas, sendo, por isto, capaz de assumir compromissos

com a mudança e com sua educação no contexto local e social mais amplo, como afirma Freire:

Somente um ser é capaz de sair de seu contexto, de distanciar-se dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (FREIRE, 1981, p.17)

¹ Este estudo foi feito em função da minha Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade – UNEB), sobre o tema “A contribuição pedagógica da educação continuada em tecnologias para educadores do ensino fundamental: o caso da Escola Municipal Novo Marotinho”, realizada sob a orientação do Prof. Dr. Jacques Jules Sonnevile.

² A problemática epistemológica contemporânea é tratada nesta perspectiva por Santos (1996), que inclui entre os estudos humanísticos os históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos. Embora essa questão perpassa a educação continuada, não constitui a preocupação central deste trabalho, tampouco se encerra sob essa ótica. Há autores que, ao contrário de pensar em conferir “cientificidade” aos diferentes tipos e modos de conhecimento emergentes na trama histórico-social, atribuem “estatuto de conhecimento” aos diferentes modos de elaboração e significação que possam contribuir sobremaneira para o fim da hegemonia do discurso científico pautado em princípios e métodos absolutos por via da objetividade para validação do conhecimento e consecução da verdade.

A condição de vida pós-moderna³ se caracteriza principalmente, pela dificuldade de sentir e representar o mundo, onde viver o presente e falar sobre o futuro se configura num desafio individual, sempre, segundo Santos (1996, p.36), “produto de uma síntese pessoal embebida na imaginação”. É como se a lógica e a imaginação falhassem ao representar a realidade, e alguma coisa estivesse esvaziando, desfazendo, de forma muito acelerada, devido, principalmente, à inserção dos aportes tecnológicos em nosso viver, o que Bastos (1998, p.15) chama de “o mito das novas tecnologias como formadoras do ‘admirável mundo novo’, importadas indiscriminadamente para solucionar problemas fora de contextos regionais e sociais”. Portanto, tem sido necessário compreender que a vida é o movimento constante que envolve uma série de experiências para que se possa reconhecer, ressignificar e fazer aprendizagens significativas, e não um problema a ser resolvido a partir de soluções mágicas advindas das tecnologias, bem como repensar o papel da educação escolar e da educação continuada de educadores.

Este trabalho tem como objetivo proceder a uma análise reflexiva sobre o significado e as ambigüidades no uso de termos e conceitos que envolvem a temática e os fundamentos da educação continuada de educadores, destacando-se o seu enfoque pedagógico. A idéia central é que a educação continuada pode contribuir, pedagogicamente, para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, produzindo mudanças no seu fazer pedagógico, a partir do entendimento das concepções subjacentes às práticas de formação e do compromisso dos educadores com a mudança e com a construção contínua de sua educação, buscando dar significado à teoria vinculada à prática.

Existe, na linguagem referente à educação continuada de educadores, a presença de termos e concepções no discurso cotidiano nas escolas e nas instâncias de administração da educação. Decorre daí a necessidade premente de apresentarmos algumas reflexões sobre as ambigüidades no uso destes termos, a partir da dinâmica em que estes se estabelecem e se modificam no contexto histórico do processo

educacional, com vistas a auxiliar o leitor a situar-se em relação à temática, sem pretender, no entanto, uma revisão exaustiva.

Esta perspectiva de revisão é pertinente, dada a própria dinâmica da pesquisa em educação e pelo que ela representa, enquanto tentativa de alcançar a compreensão de que é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e, conseqüentemente, são propostas, justificadas e realizadas ações de educação continuada para educadores.

Reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação continuada: de que estamos tratando?

Dentre os termos mais comuns encontrados, seja nos discursos dos educadores nas escolas, seja entre os envolvidos na administração da educação, selecionamos para análise, neste trabalho, por se constituírem nas maiores ocorrências em diferentes contextos, os seguintes termos: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada, os quais examinaremos a seguir, a partir de sua concepção subjacente e seus desdobramentos.

O termo **reciclagem**, principalmente na década de 1980, sempre esteve muito presente nos discursos, na mídia e como expressão das ações de órgãos públicos e privados, envolvendo profissionais das mais diferentes áreas de atuação, incluindo a de educação.

Encontramos no Aurélio o verbete *reciclagem* com a significação de “atualização pedagógica, cultural, para se obterem melhores resultados” (FERREIRA, 1988, p.554). O fato de apresentar apenas um significado para o ter-

³ Existem divergências teóricas quanto ao conceito de “pós-moderno” entre os estudiosos da atualidade, dentre os quais podemos citar Harvey (1994), Jameson (1989), Lyotard (1989), Boaventura Santos (1996), por se caracterizar em período de transição e mudanças na sensibilidade, nas práticas e nos discursos que são diferenciados de pressupostos, experiências e proposições de um período anterior, a modernidade.

mo e, ainda, ter implícita uma concepção consagrada do senso comum, de que, para haver reciclagem, é preciso haver profundas alterações, existindo a possibilidade de manipulação, passível de destruição, para posterior atribuição de nova função ou forma, parece-nos comprometer o teor das aprendizagens dos educadores. Senão, vejamos.

Reciclagem é um termo que vem sendo utilizado para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais: papéis, copos e garrafas reaproveitados para outras finalidades, ou até mesmo o lixo, a parte orgânica, processada para ter nova função como adubo. Observamos, a partir desses exemplos que, neste processo, o material está sujeito a alterações radicais, o que é incompatível com a idéia de atualização, sobretudo de atualização pedagógica.

A adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional, segundo Marin (1995), levaram à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, palestras e encontros esporádicos que absorviam reduzidas abordagens do universo educacional, de forma superficial, desconsiderando os saberes dos educadores. Entretanto, a autora considera possível que, em alguns casos (as exceções à regra), tais ações tenham apresentado resultados, apesar de seu ponto de partida ter sido equivocado.

A ênfase nos cursos de reciclagem para educadores, portanto, mais que um modismo do discurso pedagógico, reiterava e fomentava a diferenciação entre aqueles que deles participavam e os que não eram envolvidos nesse processo de “atualização”.

Assim sendo, fica claro, hoje, que a adoção da concepção e do termo aqui em exame levou a atuações, no mínimo, inadequadas quanto às propostas de atualização pedagógica dos educadores. Os debates que envolvem as ações educativas e seus significados sinalizam para a redução e desaparecimento do termo, sobretudo no discurso dos educadores.

Outro termo que se pode incluir nessa tendência, entre os educadores, é o termo **treinamento**, que tem por sinônimo tornar destre, apto, capaz de determinado trabalho que se deve

concluir num prazo estabelecido e, algumas vezes, por castigo.

Esse termo traz implícita a noção de automatismos, no que tange ao treinamento de músculos ou de ações específicas e repetidas, treinamento de animais e modelagem de comportamento. No entanto, tais noções não se aplicam à educação e, segundo nos alerta Scheffler (1974), a metáfora dos moldes não é compatível com a atividade educativa, visto que o uso de moldes é fixado, previamente, permanecendo constante durante todo o processo. Tal procedimento, portanto, parece ser inadequado para a natureza humana. Rejeitar a noção de moldes selecionados significa entender que tudo é passível de transformação e os planos educativos devem conter a idéia de serem modificados pelas próprias tentativas de executá-los.

Em se tratando, portanto, de educadores, existe inadequação no contexto de aquisição dos aportes profissionais, como treinamento, quando desencadearem ações com finalidades meramente mecânicas, distanciadas de manifestações inteligentes e emotivas. Por isso, até mesmo as questões envolvendo a aquisição de habilidades e competências vêm sendo alvo de novas discussões acerca da profissionalização docente, pois não estamos, de modo geral, tão somente ocupados em modelar comportamentos ou esperar reações padronizadas; estamos ocupados em educar pessoas que exercem suas funções profissionais pautadas pelo desempenho do corpo físico, da emoção e da inteligência, e não apenas pela expressão de um deles em detrimento dos demais.

No cenário brasileiro e na fala de alguns pesquisadores, é possível notar a presença de propostas que procuram colocar a formação teórica do educador apenas na dependência dos problemas práticos que ele enfrenta em seu cotidiano escolar. De acordo com Freitas (2002), não é o caso de eliminar-se a formação teórica (e política) do profissional, convertendo o educador num “prático”, porque a questão não reside no fato de se aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa. O problema consiste na adoção de uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação inicial e continuada de educadores.

Diante da necessidade de buscar alternativas para esse problema, é oportuno evidenciar que, através do “treinamento em serviço”, corremos sérios riscos de substituir a formação pré-serviço pela formação em serviço, assumindo novamente uma tendência perigosa diante do empobrecimento da formação do profissional da educação, limitada a cursos práticos de curta duração ou imersão acrítica na realidade da escola, durante sua preparação profissional.

Além do mais, em nenhum momento tais propostas de treinamento contemplam a decisão de dar mais tempo ao educador para refletir sobre sua prática no interior da escola, considerando, inclusive, a necessidade permanente de repensar teoria e prática, a partir da devida compreensão teórica, e possibilitando, assim, alternativas adequadas para o bom desempenho das funções docentes.

Vejam, agora, um termo de maior abrangência que envolveria todos os aspectos do desempenho das funções docentes: **aperfeiçoamento**. Segundo Ferreira (1988), o termo significa tornar perfeito ou mais perfeito, acabar com perfeição, concluir com esmero, completar ou acabar o que estava incompleto, adquirir maior grau de instrução ou aptidão, emendar os próprios defeitos, corrigir-se, emendar-se.

De início, destacamos algumas inadequações de significados nesse termo quando pensamos na educação e no processo educativo como aquele conjunto de ações que seria capaz de completar e tornar perfeitos todos os envolvidos nela. Por conseguinte, cabe evidenciar que, quanto à profissão docente, há possibilidades de melhoria, mas sempre há muitos limites para todos.

Podemos citar, como exemplo resultante dos limites que dificultam as aprendizagens dos educadores e, conseqüentemente, dos educandos, a noção de que a perfeição na atividade educativa significaria não ter falhas. Por isso, entendemos que, em educação, é preciso abandonar essa noção de perfeição e conviver, efetivamente, com a concepção de erro construtivo⁴, parte intrínseca do processo de aprendizagem, em razão de que a noção de perfeição resulta em interferências tanto na aprendizagem dos educandos quanto na atualização pedagógica dos educadores.

Assim, de acordo com Marin (1995), é possível pensar em aperfeiçoamento no sentido de corrigir-se, adquirindo maior grau de instrução. Neste caso, podemos entender ser possível abandonar alguns saberes, possibilitando a aquisição de outros⁵, de forma que ações e pensamentos incoerentes e desnecessários possam ser substituídos por outros mais relevantes, pautados na razão e no bom senso, exigência da profissão docente, segundo Freire (2002). Desta forma, deve-se ter clareza quanto à necessidade de procedimentos mais adequados, afastando-se da concepção que permeia os cursos de aperfeiçoamento profissional, de que seria suficiente adquirir periódicos estoques de novas informações e noções pedagógicas para aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos.

É em torno também desta idéia de aquisição de “pacotes” de novas informações e teorias pedagógicas que se constitui também o termo **capacitação**. Segundo Ferreira (1988), há mais de uma forma de conceber as ações de capacitação. Dois são os grupos de enunciados: por um lado, tornar capaz, habilitar, e, por, outro lado, convencer, persuadir.

O primeiro grupo traz indicativos afins com a idéia de continuidade do processo educativo profissional, pois parte da noção de que, para exercer as funções de educadores, é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho nas atividades intrínsecas à profissão. Nessa vertente, o termo capacitação indica ações para obter patamares mais elevados de profissionalização, e

⁴ Essa é uma noção que evidencia uma nova disposição para a mudança de concepção sobre o erro. A idéia segundo a qual os conhecimentos são construídos a partir do levantamento de hipóteses que podem vir a ser confirmadas ou não é o que se configura como erro, parte deste processo de construção de conhecimentos, numa perspectiva construtivista, de acordo com o pensamento de Piaget (Apud La Taille, 1992).

⁵ Trazemos referência ao saber-fazer da auto-reflexão crítica e ao saber-ser da sabedoria, nos quais os educadores se apóiam para agir ou conhecer, de acordo com o pensamento de Freire (2002). Tais pensamentos podem nos ajudar numa leitura crítica das causas da degradação humana e da razão de ser do discurso da globalização.

nos leva a pensar numa ruptura com concepções segundo as quais a dedicação ao magistério está relacionada ao dom inato, ou ainda em semelhança ao sacerdócio.

O raciocínio contrário, no entanto, deve ser utilizado para refletir sobre o segundo grupo de significados, tendo em vista que a profissionalização crescente precisaria caminhar no sentido exatamente oposto, o do convencimento ou persuasão. Os profissionais da educação não podem e não devem ser persuadidos ou convencidos de idéias; eles devem conhecê-las e analisá-las, no dizer de Freire (2002), desenvolvendo a curiosidade crítica, insatisfeita e indócil, para até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão. De outra forma, por convencimento ou persuasão, estaria ocorrendo doutrinação, no sentido pejorativo do termo, ou seja, inculcação de idéias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas.

A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, de acordo com Marin (1995), inúmeras ações de “capacitação”, visando à “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas, aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. Entretanto, o que se tem presenciado, durante e após o uso de tais materiais e processos de aquisição de conhecimentos, são conseqüências que apontam e definem faculdades constituídas e instituídas, tais como: “conhecimento”, “competência” e “habilidade”, em detrimento de uma dinâmica, um processo, faculdades em constituição e instituintes. Esta é a diferença mais significativa entre uma concepção pedagógica centrada em noções como processo, experiências e ensino/aprendizagem e aquela, que se ocupa apenas do produto ou dos resultados dos pacotes educacionais.

Por fim, trataremos de examinar os termos **educação permanente**, **formação continuada** e **educação continuada**, pois há muita similaridade entre eles, na medida em que se manifestam a partir de outro eixo para a educação ao longo da vida dos educadores, para a pesquisa em educação, e para os compromissos institucionais educacionais dos profissionais que atuam em todas essas áreas.

A idéia de **educação permanente** não é recente. De acordo com Gadotti (1981), seria preciso remontar a 600 anos a. C., mais exatamente a Lao-Tsé, para quem “todo estudo é interminável”, para achar as “origens” da noção de “permanência” na história da educação. Ou, ainda, podemos encontrá-la no mito de Prometeu e na república ideal de Platão. Para o mesmo autor, há na idéia de educação permanente um fenômeno estranho: por um lado, apresenta-se como nova, ligada à noção de progresso, desenvolvimento, crescimento, portanto, à mudança e ao projeto da modernidade; por outro, justifica-se pelo passado, o que jamais foi feito e o que sempre se fez, concepção ligada ao senso comum. A educação permanente retoma *o mito da educação*, ligado à utopia⁶ social segundo a qual o homem se liberta através do conhecimento.

Para Gadotti (1981, p.57), “O mito da educação não pára de alimentar as utopias, na esperança de vencer a finitude e a dialética da existência humana”. O acesso ao conhecimento representaria, portanto, o meio de unir todos os homens, bem como o meio de cada um atingir sua humanização. De tempos em tempos, o mito reaparece, ressignificado, quando uma sociedade busca a solução para seus problemas no presente.

Desta forma, podemos observar que projetos utópicos, num determinado contexto, podem se tornar realizáveis noutros. As idéias de Comênio, no século XVII, por exemplo, quanto ao acesso do homem ao saber durante toda a vida, talvez utópico naquele contexto, ressurgem na linguagem utilizada em documentos do século XX, relativos à educação permanente. Escreve Comênio:

⁶ Em sua origem etimológica, o termo “utopia” é ambíguo e pode designar: terra que não existe em parte alguma ou terra da felicidade. O termo nasce com Thomas More (*Das condições de uma república ótima ou da nova ilha Utopia*, 1516, *apud* Piletti, 1997) e serviu para designar obras com um mesmo perfil: a busca de uma sociedade perfeita. A utopia social pode ser entendida como a expressão de uma vontade de construir uma sociedade fundada na felicidade.

Almejamos que possa ser integralmente ensinado e, dessa forma, ascender à humanização completa, não apenas um homem, ou muitos homens, mas todos os homens em conjunto e cada um isoladamente, jovens e velhos, ricos e pobres, nobres e plebeus, homens e mulheres em resumo, todo o ser humano; para que, finalmente, todo o gênero humano seja instruído, qualquer que sejam, sua idade, estado, sexo, nacionalidade... Assim como o mundo todo é uma escola para todo o gênero humano, do começo ao fim dos séculos, assim como a idade de cada homem é uma escola, do berço ao túmulo... Não há idade para aprender, e os limites impostos ao homem pela vida e pela aprendizagem são os mesmos. (COMÊNIO, 1957⁷, citado por GADOTTI, 1981, p.57)

Os documentos que tratam de um projeto global de educação permanente no século XX aparecem, pela primeira vez, no início da década de 1970. Neste período, a visão da educação proposta pela UNESCO e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico da ONU – OCDE teve como foco central o crescimento econômico e o otimismo. A UNESCO publicou, em 1972, o relatório de Faure sob o título *Aprender a Ser*, sendo da OCDE, um ano depois, o relatório sobre *Educação Recorrente*.

No início da década de 1980, os discursos globais sobre educação permanente sofreram uma recessão e permaneceram assim até o decênio de 1990, quando voltaram a ser evidenciados. Em 1994, o termo de referência, *a educação permanente para todos*, foi escolhido pela UNESCO como principal estratégia a médio prazo do período 1996-2001. Dois anos mais tarde, em janeiro de 1996, a Conferência dos Ministros de Educação da OCDE publicou o comunicado: *Fazendo com que a educação ao longo da vida seja uma realidade para todos*, no qual se propunha aos países membros empenho e realizações nessa direção durante os cinco anos seguintes. Nesse mesmo ano, a UNESCO lançou outro relatório da Comissão Internacional, denominado *Educação, um tesouro a descobrir*, reforçando o tema (DELORS, 1998).

O retorno à proposta da educação permanente, na década de 1990, de acordo com Pal-

ma (2000), deve-se a três motivos: o crescimento geral das aspirações de aprendizagem de homens e mulheres e a demanda social por maiores competências, a crise geral do trabalho e a globalização de nossas vidas. A autora segue apontando que as sociedades emergentes são muito diferentes das sociedades em que se produziram os primeiros discursos sobre educação permanente, e que a atual multiplicidade de vozes científicas e a incerteza nas soluções tecnológicas e científicas, tanto para macro como para microproblemas, criam novas exigências para os sujeitos.

Assim, podemos concluir que a crise do desemprego, a demanda por novas qualificações e uso de tecnologias, a negociação social quanto à divisão do decrescente volume de trabalho remunerado, a recomposição de papéis ocupacionais, a ocupação qualitativa do tempo livre, o direito à participação e à cidadania dos idosos, bem como a redefinição de gênero no mundo do trabalho podem constituir-se fortes elementos para transformar a demanda da educação permanente numa perspectiva nova.

Nessa direção, é possível examinar a concepção do termo **formação continuada** bastante utilizado por autores brasileiros e estrangeiros como Nóvoa (1992) e Perrenoud (2000, 2001). Encontramos em Ferreira (1988, p.304) o verbo formação como “ato ou efeito ou modo de formar; maneira porque se constitui uma mentalidade, um caráter ou conhecimento profissional”. Por isso, importa perceber criticamente que a formação não deve enfatizar apenas o externo, o superficial, o “dar forma a alguém”, mas é preciso reconhecer, conforme Azevedo e Macedo (2000, p. 172) que “... o ato formativo requer, para ser coerente, uma constante reflexão sobre si mesmo sob pena de transformar-se em meras práticas receitadas e petrificadas”.

Um panorama acerca das concepções e ações decorrentes do uso do termo formação nos é dado por Chantraine-Demilly (1992), que distingue a formação continuada dentre os modos de socialização, com duas categorias de

⁷ COMÊNIO, J. *Didacta Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

ações – formais e informais –, cuja função consciente é a de transmissão de saberes e de saber-fazer. Ao contrário da educação permanente, essa concepção de formação continuada prevê a separação entre tempo escolar, preparação para a vida e tempo de exercício profissional da vida, direcionada para a mudança. Essa autora apresenta quatro modelos ideais de formação: as formas universitária, escolar, contratual e interativa-reflexiva, utilizadas como referencial para analisar as ações de formação continuada na França.

Outros modos de socialização, relacionados à concepção de **educação continuada** e deixados de lado por Chantraine-Demilly, com põem uma visão mais completa desses processos no *locus* do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e saberes dos educadores. Essa perspectiva é cada vez mais aceita e valorizada, porque é a educação continuada que prepara adultos para que adquiram consciência crítica da sociedade em que atuam e possam transformá-la.

Vale ressaltar que, segundo Palma (2000), historicamente, graças à existência da educação de adultos, chegou-se em parte ao conceito de educação permanente, considerando-se, hoje, a educação de adultos um capítulo dela. Assim, a educação continuada equivale ao prolongamento do sistema escolar ao longo de toda a vida, segundo o interesse do indivíduo e a solicitação da sociedade. Concordamos com esta definição da referida autora, pois a educação continuada não se restringe ao sistema formal ou profissional, mas, antes, engloba todas as atividades da vida social que são ou podem ser portadoras de educação.

Na opção pelo termo educação continuada, entretanto, é preciso atentar para o caráter ideológico presente na educação ao longo da vida, ainda que não seja o ponto de vista ideológico o foco das discussões desenvolvidas neste trabalho. A teoria de Habermas (1993) pode nos auxiliar no entendimento de que existe, hoje, uma racionalização a serviço da dominação, em que a técnica e a ciência encarregam-se de uma

“modernização” que se estende, pouco a pouco, a todos os domínios da existência, inclusive ao sistema educacional. Quando esta busca pela modernização acelerada se impõe ao homem, verifica-se o caráter ideológico subjacente a ela, levando o homem a “mudar de registro”, a todo momento, passando de uma relação de interação⁸ a uma atividade racional referente a um fim. Este processo, segundo Milton Santos (2001), apresenta-se como característica de um processo de *globalização perversa*, e dele o educador precisa conscientizar-se, a fim de ultrapassar a ideologia impregnada no discurso da educação continuada e tecnologias acessíveis a todos.

Considerações finais

Repensar a educação continuada de educadores envolve, essencialmente, não apenas as práticas pedagógicas nos diversos ramos do ensino científico, mas uma gama de aspectos mais gerais que envolvem questões de ordem político-econômica, epistemológica e psicocognitivas.

Parece fora de dúvida que, para ajustar, nesse particular, a educação continuada de educadores às exigências do momento em que vivemos, faz-se necessário uma revisão dos conceitos subjacentes aos termos e concepções presentes no discurso, assim como dos aspectos relativos à busca de identidade profissional e ao fortalecimento das associações da categoria para as conquistas profissionais como salários dignos, condições de trabalho e educação de boa qualidade, buscando o intercâmbio entre a educação inicial e continuada.

No âmbito dessa questão, é preciso contemplar, dentre outros processos educativos, o significado real dos métodos ativos (de que tanto se fala e que se observa bem pouco no cotidiano escolar de forma realmente eficaz), a utili-

⁸ Envolve uma razão intersubjetiva e não-instrumental entre falantes e ouvintes para gerar o entendimento, a comunicabilidade e o consenso. De acordo com Habermas (1993), esta relação de interação é uma disposição para o diálogo e o alcance do consenso em função da racionalidade comunicativa das ações humanas.

zação dos conhecimentos psicológicos adquiridos acerca do desenvolvimento da criança e do adolescente, o caráter interdisciplinar necessário aos anos iniciais e em todos os níveis de escolarização, a questão da ação/interação social, e a integração da dimensão afetiva às práticas educativas e do uso das tecnologias digitais e eletrônicas para articular as aulas com mídias e multimídias.

Flexibilidade, sensibilidade, criatividade e educação continuada são elementos requeridos na trajetória de atuação dos educadores para estes novos tempos. Segundo Lévy (2001), na

sociedade atual, o saber adquirido pelos indivíduos durante sua educação profissional não é suficiente para atender às demandas oriundas das transformações sociais e tecnológicas.

Cabe, então, aos educadores, como agentes comprometidos com a mudança, a responsabilidade de construção contínua de sua educação, de seus saberes e aptidões, de sua capacidade de compreender e agir, tomando consciência de si próprio e de seu meio ambiente, buscando dar significado à teoria vinculada à prática, que só pode ser transformada se compreendida e aprofundada.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Omar Barbosa; MACEDO, Roberto Sidnei. Hermes re-visitado: interpretando com-textos na etnopesquisa crítica educacional. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 9, n. 13, p.163-173, 2000.
- BASTOS, João Augusto Souza Leão de Almeida (Org.). Tecnologia e interação. *Educação & Tecnologia*, Curitiba, n. 2, p.11-63, jan./jun. 1998.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.139-158.
- DELORS, Jacques (Org.). *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo, SP: Cortez, 1998.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).
- _____. *Educação e mudança*. 4. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1981.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p.89-102. (Coleção Questões da Nossa Época, v.1)
- GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. 5 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1981.
- HABERMAS, Jürgen. *A técnica e ciência como "ideologia"*. Lisboa: Edições 70, 1993.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo, SP: Loyola, 1994.
- JAMESON, Frederic. Periodizando os anos 60. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Pós-modernismo e política*. São Paulo, SP: Rocco, 1989. p. 81-126.
- LA TAILLE, Yves de (Org.). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- LÉVY, Pierre. *A conexão planetária*. São Paulo, SP: 34, 2001.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1989.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.
- _____. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: UFSCAR, 1998. p.57-71.

- MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 36, p.13-20, 1995.
- MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PALMA, Lúcia Terezinha Saccomori. *Educação permanente e qualidade de vida: indicativos para uma velhice bem sucedida*. Passo Fundo: UPF, 2000.
- PERRENOUD, Philippe (Org.). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- PILETTI, Claudino. *Filosofia da Educação*. 8. ed. São Paulo, SP: Ática, 1997.
- SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1997.
- _____. *Um discurso sobre as ciências*. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1996.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2001.
- SCHEFFLER, I. *A linguagem da educação*. São Paulo, SP: Saraiva: Edusp, 1974.

Recebido em 01.10.03
Aprovado em 28.11.03

AS RELAÇÕES DE PODER, DESEJO E SABER NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Elisabete Regina da Silva Monteiro *

RESUMO

Esta pesquisa investiga processo de formação continuada de professores do Ensino Fundamental, nas séries iniciais, em especial, uma experiência desenvolvida no âmbito de uma escola pública, em Salvador (Bahia), no período de 1999 a 2002. Busca apreender os fluxos e refluxos, as idas e vindas vivenciadas pelos professores, concernente à apropriação dos saberes instituídos e instituintes. O percurso da investigação, fundado na abordagem da etnopesquisa e através de um estudo de caso, possibilitou a apreensão e compreensão de táticas, estratégias, saberes e conflitos que se materializavam na práxis formativa. Na pesquisa de campo, o levantamento de dados foi realizado mediante um conjunto de técnicas como a observação participativa, entrevista semiestruturada, registros em diário de campo e vídeo-gravados. Na perspectiva da etnopesquisa, a análise de dados fez-se no movimento, intensificando-se com a leitura dos “diários de bordo dos professores” e após a aplicação sistematizada das entrevistas. Para tanto, a análise de conteúdo muito contribuiu para captar o sentido das dimensões emergentes no processo. O Projeto formativo da escola pesquisada é testemunho de que é na práxis que nos construímos, construímos o outro e construímos o real. Das análises pode-se afirmar que a força do pertencer emergiu como categoria central, como uma pista a ser levada em conta por propostas de formação que se queiram inovadoras e transformadoras.

Palavras chave: Relação de Poder – Professores – Formação Continuada

ABSTRACT

THE RELATIONS OF POWER, DESIRE AND KNOWLEDGE IN THE CONTINUED EDUCATION OF TEACHERS

This research investigates the process of continued education of Elementary School teachers, in the first years, specially an experience developed in the scope of a public school in Salvador (Bahia) from 1999

* Mestre em Educação; Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus II – Alagoinhas, e nas Faculdades Jorge Amado, Salvador.BA. Endereço para correspondência: Condomínio Canto de Arebbepe – Quadra C4, lote 07 – Arebbepe – 42800.000 Camaçari/BA. E-mails: bete_monteiro@yahoo.com.br e barbcris@yahoo.com.br

to 2002. It aims at understanding the fluxes and refluxes, the comings and goings experienced by teachers concerning the appropriation of instituted and instituting knowledges. The route of the investigation, based on the ethno-research approach and through a case study, has made possible the understanding and comprehension of tactics, strategies, knowledges and conflicts that materialized in the educative praxis. The gathering of data in the field research was conducted by means of a set of techniques such as the participative observation, semi-structured interview, field diary and video-recorded entries. From the ethno-research perspective, the analysis of data was conducted in the movement, being intensified with the reading of the “teachers journals” and after the systematic application of the interviews. For that, the analysis of the content contributed a great deal to capture the meaning of the emerging dimensions in the process. The educative project of the examined school is witness that it is in praxis that we build, build the other and build the real. From the analysis one can affirm that the strength of belonging has emerged as central category, as a path to be taken into account by education proposals intended to be innovative and transforming.

Key words: Relations of Power – Teachers – Continued Education

Se me contemplo tantas me vejo,
que não entendo quem sou,
no tempo do pensamento.
Vou desprendendo elos que tenho,
alças, enredo.
E é tudo imenso... (Meireles, 94)

Este artigo resulta de uma pesquisa iniciada em 1999, com a sistematização dos resultados no decorrer do ano de 2003, contando com a participação ativa de 19 professoras da Rede Pública de Ensino em experiência de formação continuada.

A preocupação da pesquisa residiu na tentativa de aproximação das tramas existentes nesse processo formativo, no que diz respeito ao jogo de forças que iam se impondo e gerando tensões que faziam emergir movimentos de aceitação, negação ou resistências.

Partiu-se do pressuposto de que as professoras, enquanto intelectuais ativas no seu processo formador, ao apropriar-se dos conhecimentos elaborados para a melhoria de sua prática, o fazem significando-os de forma particular, singular. Ou seja, as professoras, no seu processo de formação, na sua práxis, constroem táticas frente às estratégias, como ensina

Certeau (2000). Elas também vivem processo conflituoso de resistências e poder, que se materializa nas relações, como nos afirma Foucault (1999).

Dessas singularidades, no âmbito de um processo de formação continuada desenvolvido em uma escola pública de Salvador, fala este trabalho.

Um outro ponto que também orientou a pesquisa consistiu na compreensão de que o homem amplia suas potências na práxis. Elaboramos o mundo e nos elaboramos no mundo a partir da relação cotidiana com os outros, com nossos modos de agir com e sobre os outros, que ao mesmo tempo se constituem ações sobre nós mesmos. Nessa dinâmica interativa potencializamos a todos nós. O “eu” só se define em relação ao outro e, nesse movimento, “atomiza, porque distingue, integra, porque é relação” (ORLANDI. 1987, p.187).

Entendo que um estudo desta natureza pode vir a contribuir com as reflexões sobre projetos formativos de educadores, ampliar o debate em torno de experiências que venham possibilitar maior compreensão sobre a formação continuada de professores. Sua relevância pode também ser considerada a partir das pistas encontradas

no decorrer da pesquisa, o que pode ajudar na reflexão sobre a necessidade de superação de alguns modelos de práticas de formação continuada, ainda predominantes em nosso país, que não consideram a complexidade da práxis e suas múltiplas relações.

Com efeito, este artigo tem como objetivo discutir sobre o processo de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental e propõe analisar a experiência da pesquisa em questão.

Pretende-se, então, mostrar que no processo de formação continuada em serviço os professores não se apropriam passivamente dos saberes instituídos na mesma velocidade demandada pelos programas formativos. Ao contrário, as mudanças ocorrem em meio a tensões entre o que já sabem, o que desejam saber, o que podem efetivamente aprender naquele momento e o que vai emergindo, enquanto necessidade, no processo.

O estudo mostra, ainda, que os professores envolvidos nos projetos de formação exercem, ocultam e explicitam mecanismos de apropriação singular do saber, criam formas de adaptação, utilizam estratégias veladas de resistência, como elementos necessários à convivência coletiva, táticas sutis de não assujeitamento às propostas que lhes são oferecidas.

Partiu-se da perspectiva dos sujeitos concretos envolvidos na prática de formação, para apreender o que pensavam, diziam e sentiam sobre esse processo.

As produções intelectuais que tratam das análises de processos formativos são tímidas em trazer para o centro do debate as representações que têm os professores a respeito da sua própria formação. Tratam, na sua grande maioria, do que deve ser e não do que efetivamente acontece.

Os pesquisadores que vêm, há mais de duas décadas, estudando as dimensões necessárias à profissão docente, na contemporaneidade, nem sempre expressam os conflitos que emergem na dinâmica da formação. O que se questiona nessas produções que acabam orientando as pesquisas e debates é o silenciamento em relação às intenções que ocorrem nos processos formativos.

Partiu-se também do pressuposto de que, embora os programas de formação se apresentem aos professores imbuídos de valores notadamente economicistas e, em alguns casos, com viés tecnicista para atender às demandas apreendidas pelo Banco Mundial, no processo os professores se utilizam de artifícios que transcendem essas restrições e passam a elaborar saberes, resultantes das discussões dos conflitos, das leituras e das tensões que ocorrem no espaço da formação. Em outros termos, entende-se que os professores não se apropriam passivamente das orientações preconizadas nos programas e projetos de formação. É na práxis que esses professores ampliam sua percepção de mundo e de si mesmos e constroem seus saberes. Práxis, aqui, é tomada na visão de Vasquez (1993), que a entende como determinante do real.

Dessa forma, o conceito de práxis é fundamental para o entendimento do que ocorre em um processo coletivo de formação continuada de professores, pois é nessa práxis que os homens se movem, se constroem, constroem o outro, concebem finalidades, criando e recriando o real. Esse produto nem sempre (ou quem sabe quase nunca) é necessariamente idêntico ao “prefigurado”, mas com certeza é determinado por ele.

Entende-se que as professoras, enquanto intelectuais ativas no seu processo formador, ao apropriar-se dos conhecimentos elaborados para a melhoria de sua prática, o fazem significando-os de forma particular, singular. Ou seja, as professoras, no seu processo de formação, na sua práxis, constroem táticas frente às estratégias, como ensina Certeau (2000). Elas também vivem processo conflituoso de resistências e poder que se materializa nas relações, como nos afirma Foucault (1999).

Significando o caminho

Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é parte da sua observação”
(Lévi-Strauss)

A primeira fase da pesquisa compreendeu o estudo da literatura relacionada ao tema previamente definido – **formação continuada** de professores – e do contexto a ser estudado, incluindo as abordagens teóricas da formação de professores no Brasil, nas décadas de 1980 até os nossos dias. Essa fase foi fundamental para a formulação do problema e para a construção do olhar teórico que orientou o trabalho de sistematização da coleta de dados. Com esse estudo inicial, foi possível definir com mais clareza o tipo de investigação a ser desenvolvido. Do ponto de vista do método, a abordagem etnográfica que, segundo Erickson (1989), busca descrever os significados das ações e interações conforme o ponto de vista dos seus atores, se adequou melhor às questões previamente formuladas. Não pretendi desenvolver apenas observação como técnica de coleta de dados, mas considerando a unidade de pesquisa definida, como metodologia de observação participante, buscando descrever os significados das ações e interações segundo as perspectivas dos pesquisados: os coordenadores pedagógicos e professores das séries iniciais do Ensino Fundamental envolvidos no processo de formação continuada da Escola pesquisada. Nesse sentido, a observação participante e as entrevistas semiestruturadas foram os meios mais eficazes para me aproximar, de forma intencional e sistematizada, do universo investigado.

A partir daí, as ações e interações que iam sendo realizadas no âmbito da coordenação pedagógica passaram a ser objeto de olhar mais apurado. Nessa fase não segui percurso rígido, ficando apenas atenta ao surgimento de pistas que conduzissem a formulações, reformulações ou indicadores. Deixei-me levar apenas pela experiência prévia de perceber os detalhes, através da abertura e flexibilidade para a descoberta das dimensões de análises, ou novas formas de interpretação do objeto pesquisado. Foi o momento de fazer as mediações entre a teoria e a experiência vivida, de dialogar com os referenciais de apoio, de definir princípios e procedimentos: momento rico de mergulho na realidade. No início de 2002, passei a coletar dados de forma mais sistemática e intencional,

na busca de alcançar o difícil e complexo equilíbrio entre objetividade/participação. A definição de entrevistas semiestruturadas pretendeu não só contribuir para manter o distanciamento necessário para uma análise mais objetiva, buscando evitar preconceitos, pressuposições e/ou observações apenas centradas no senso comum, como também levantar mais dados sobre o processo de formação dos professores. Supõe-se que “o conhecimento do real é luz que sempre projeta sombras” (BACHELARD, 1996, p.17). Desta forma, busquei, também, superar o que o próprio Bachelard (1996, p.18) chama de “obstáculo epistemológico”:

Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza, ofusca o que deveríamos saber. Quando o espírito se apresenta à cultura científica, nunca é jovem. Aliás, é bem velho, porque tem a idade de seus preconceitos. Aceder à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado.

Portanto, o maior desafio posto foi o de, sendo pesquisador-participante, não me deixar levar pela tendência irresistível de considerar como verdade as idéias cotidianas, as experiências primeiras. Por outro lado e dialeticamente, compartilho com Gadamer quando, ao discutir sobre o problema dos preconceitos, afirma que “Preconceito não significa, pois, de modo algum, falso juízo, pois está em seu conceito que ele possa ser valorizado positivamente ou negativamente” (GADAMER, 1999, p. 407). Critica ainda a idéia de que basta um uso metódico e disciplinado da razão para nos proteger de qualquer erro. Essa é a idéia cartesiana do método. Acrescenta (p.426) que “é verdade que o nosso interesse se orienta para a coisa, mas esta só pode adquirir vida através do aspecto sob o qual é mostrada”. Nesse sentido, Macedo (2000) defende que essa aceitação da implicação do pesquisador com o objeto pesquisado reflete uma das características da “revolução epistemológica” e afirma que:

Um dos pontos importantes da implicação reside na ruptura que estabelece com a concepção positivista de pesquisa, que não avalia a subjetividade enquanto elemento constitutivo do objeto pesquisado. Assim, a análise das implica-

ções corresponde a um esforço de elucidação das condições de produção, dos mecanismos, dos procedimentos, dos objetivos e das finalidades. Aqui a pesquisa não se pretende um fruto de um observador fechado, mas um co-produto no qual o observado participa ativamente (MACEDO, 2000, p.159).

Desta forma, entendo também que a construção do conhecimento se dá na relação dialógica, interativamente. Assim, é preciso conviver com o preconceito, com o previsto e o imprevisível, com a ordem e a desordem, com o real e o imaginário. Entender o objeto de estudo como diferente do pesquisador, que também é ele. Faz-se necessário, portanto, desfazer-se de armaduras para conseguir chegar mais perto do objeto, o mais próximo possível, sem deixar de preservar a alteridade de papéis. O desafio é conseguir aproximar o conhecimento científico do senso comum, dando conta da tensão resultante dessa aproximação.

Encontrei, no estudo de caso, elementos básicos que coincidem com esses pressupostos metodológicos, uma vez que ele possibilita descrever a realidade de forma densa, rica, em que relações são estabelecidas e toda uma gama de ações e inter-relações são consideradas. Foram utilizados não só os resultados das entrevistas semiestruturadas como também os das observações, diário de campo, protocolo de observação, análise de documentos escritos e em vídeos, atas de reuniões e registros pessoais feitos durante a participação nas atividades cotidianas da escola. Foram apreendidos fatos, falas, expressões e silêncios, olhares, coisas ditas ou não ditas com o corpo, gestos, ocupação ou não dos espaços, ou outras formas de dizer sobre as aceitações, resistências, táticas e estratégias frente ao processo de formação continuada ao qual estávamos sendo, todas nós, submetidas.

O tipo de trabalho que foi desenvolvido não se confunde com pesquisa-ação, tomada como um processo de controle sistemático da ação do pesquisador, embora eu, a própria pesquisadora, fizesse parte do objeto pesquisado, enquanto coordenadora do projeto de formação continuada que estava sendo investigado. Outro aspecto peculiar desse estudo foi a existên-

cia de um esquema aberto de trabalho, que permitiu um transitar constante entre observação e análise, entre reflexão e teoria. A flexibilidade do esquema da pesquisa foi, no entanto, aproveitada para uma ampliação e enriquecimento da teorização. Reafirmamos, portanto, que a abordagem que estava sendo perseguida era a feição qualitativa, visando à descoberta fundada no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, e sim que é construído e reconstruído.

Os movimentos do cotidiano

Embora diferentes entre si,
quem forma se forma
e reforma ao formar
e quem é formado forma-se
e forma ao ser reformado.
(Freire, 2000, p.25)

Apresentarei aqui o resultado do esforço desenvolvido no sentido de apreender as dimensões e respectivos indicadores que emergiram durante a pesquisa

As primeiras reflexões me indicaram a necessidade de definir dois grandes grupos, para análise: o dos professores que iniciaram na escola em 1999, juntamente com a sua implantação e do projeto formativo (professores grupo 1); e outro, o dos professores que ingressaram na escola a partir do seu segundo ano de funcionamento (professores grupo 2).

Na origem, no momento de ingresso de cada uma de nós no projeto, os sentimentos eram muito similares: uma sensação de incapacidade, que gerava um recuar inicial. Alguns depoimentos retirados dos “diários de bordo” dos professores confirmam essa constatação:

Nessa sexta-feira, depois de uma primeira semana de formação, a minha vontade era de correr, ir embora não mais voltar. Pra que eu fui me meter nisso? (Professora grupo 1)

No início tive muito medo, muita insegurança, receio de não conseguir. A decepção de saber que tudo que sempre acreditei que era certo, não era certo, é que foi grande. É como se eu fosse um monte de lixo, que tinha que ser jogado fora.

E pior: muita coisa não dava nem para reciclar!
(Professora Grupo 1)

A partir desses depoimentos, que foram escritos pelos próprios punhos das professoras, sem intenção inicial de serem lidos, me pergunto: *o que levou e impulsionou essas professoras a continuar, a enfrentar a dor do não saber, na busca do saber?*

Retornando aos autores que embasaram esse estudo, encontro em Certeau (2000) algumas pistas, quando afirma que um poder antecede o saber e não é apenas o seu efeito. Salienta ainda que as estratégias que o indivíduo utiliza para construir o saber estão intimamente ligadas ao desejo de poder, que nesse momento poderia ser entendido como busca de reconhecimento.

As mudanças de paradigmas são processuais, lentas e conflituosas. O projeto de formação da Escola estava muito bem fundamentado, com princípios teórico-metodológicos explicitamente definidos. Cabia às professoras buscar mudanças em si mesmas para “acomodar-se” a ele e à escola. Dessa forma, ocorreram manifestações circulares de poder, em que estratégias e táticas emergiam, consciente ou inconscientemente, das entranhas de cada uma de nós e do grupo como um todo. Na tentativa “de nos mudarmos” para “sobreviver”, íamos formando um jogo de imagens umas das outras, produzindo significados e sentidos e, nesse movimento, também nos transformávamos. Foi o que constatei vivenciando e analisando essa experiência. “Tornamo-nos nós mesmos através dos outros” (BAKHTIN, 1988, p.38). O outro interfere em nós, nos impulsiona para cima ou para baixo, com tamanha força, que imobiliza ou acelera o movimento:

Eu não tinha o hábito de ler, de estudar. Aqui nessa escola eu fui obrigada a ler. Não que eu tivesse passado a gostar... Mas, parece que todas as minhas colegas lêem muito e eu não queria ficar para trás. E... quem quer ficar por baixo?
(Professora grupo 2)

É como disse Certeau (2000, p. 100): “A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha.”

Saliento, mais uma vez, o que Foucault (1999, p. 221) defende, em relação ao conceito de poder, e que aqui compartilho: “O poder é mais complicado, muito mais denso e difuso que um conjunto de leis ou um aparelho de Estado”. Partindo dessa visão de poder, entendo também algumas manifestações de resistência frente ao *olhar do outro*.

Este “olhar” imprime um ponto de tensão forte nos grupos sociais e, em especial, num grupo de profissionais professores. Ser professor, historicamente, coincide com a idéia de “ser sabido”, ter conhecimento, ser um sujeito que pensa, estuda ... Mesmo com o desgaste que vem ocorrendo nas últimas décadas, principalmente no nosso país, em relação ao status desse profissional, ainda permanece a representação de que ser professor implica em “saber”. Partindo dessa premissa, desnudar-se para o outro, assumir que não sabe, ou que não conseguiu aprender, implica ter a “coragem” – quase sobre humana – de reconhecer a ignorância.

Nessa luta entre o aceitar a largueza do não saber e a compreensão da ignorância, nessas idas e vindas no jogo infinito de poderes, o sujeito-professor faz “poses” para serem vistas pelo outro. É, como nos diria Bakhtin (1998, p. 46): “... o espelho reflete a pose que fazemos diante dele, assumindo uma adequada a nós mesmos ou desejáveis aos olhos desse nosso outro”. Nessas poses não se expressa uma “alma única”. São vários “eus” que se inventam e se materializam para sobreviver ao cotidiano.

Criando maneiras de reбуçar

Eu sei muito pouco.

Mas, tenho a meu favor o que não sei e – por ser um campo virgem – está livre de preconceitos. Tudo o que eu sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza.

É com ela que eu compreenderia tudo.

Tudo que eu não sei é que constitui a minha verdade.

(Clarice Lispector)

A cada encontro de coordenação, o quadro se repetia: o planejamento semanal não estava pronto, as intervenções e orientações didáticas dos projetos do trimestre não tinham sido elaborados e/ou aplicados em sala de aula, os registros reflexivos não eram socializados.

Outras e outras tarefas necessárias, “encomendadas” ou exigidas não ficavam prontas na sua totalidade. Essa foi, por muito tempo, a situação vivenciada em relação a algumas professoras e em especial a três das que compunham o grupo pesquisado. Quando questionadas a respeito, respondiam: “Eu não tive tempo. Tive que realizar...” e enumeravam uma série de atividades que não faziam parte da essência do seu papel de professoras. É certo que faziam tudo que precisava ser feito na escola, mas não por elas e sim por alguém: digitar textos e atividades, montar cartazes, murais, avisos, ofícios, servir merenda para os alunos, auxiliar na disciplina, atender aos pais, comprar produtos para a escola, atender ao telefone, auxiliar os colegas nessas mesmas tarefas e outras mais. Enfim, uma sobrecarga de atividades que não deveriam ser de sua responsabilidade.

No início, não percebi o que acontecia. Em algum momento (não sei exatamente quando), comecei a ver que esse era um movimento constante. Durante um certo tempo, até fiz a leitura de que isso ocorria pelo “espírito de colaboração” que impregnava essas professoras. Mas, aos poucos, essa situação começou a me incomodar. Alguma coisa “estava errada” – foi essa a minha primeira análise enquanto coordenadora. O que essas professoras queriam rebuçar? Por que preferiam fazer tudo que faziam e pouco investiam em estudo, na reflexão das suas práticas, no aprimoramento dos seus planejamentos, na sua formação?

Essas inquietações se transformaram em pistas e em possíveis respostas para as questões da pesquisa.

Encontrei em Pichon-Rivière (1994) uma reflexão importante sobre a situação descrita. As atitudes de resistência às mudanças têm por finalidade destruir as fontes de ansiedade que toda mudança acarreta, e para tal o indivíduo ou o grupo se concentra nas *pré-tarefas*, nas

quais se põem em jogo as técnicas defensivas mobilizadas pela resistência à mudança e “destinadas a postergar a elaboração das ansiedades que funcionam como obstáculo epistemológico” (p.129). E esclarece ainda:

A pré-tarefa também aparece como campo no qual o projeto e a resistência à mudança seriam as exigências de sinais opostos e criadores de tensão; a busca de saídas desta tensão é obtida através de uma figura transacional, resolução transitória da luta: aparece o “como se” ou a impostura da tarefa. Tudo é feito “como se” se tivesse executado o trabalho especificado (ou a conduta necessária). (PICHON-RIVIÈRE, 1994, p. 130)

Portanto, as pré-tarefas podem ser analisadas como uma tática de resistência, ou seja, uma maneira de não entrar na *tarefa*. Trata-se de um mecanismo utilizado para fugir da tarefa que ainda não se é capaz de fazer.

Desta forma, comecei a ver as professoras, todas elas e eu mesma, nos utilizando de pré-tarefas e, como disse Pichon (1994, p. 20): “Entregando-se a uma série de “tarefas” que permitem “passar o tempo” (mecanismo de postergação, atrás do qual se oculta a impossibilidade de suportar frustrações de início e término de tarefas, causando, paradoxalmente, uma constante frustração).”

Nesse momento considero importante salientar a situação de três professoras (Grupo 2), que se utilizaram por muito tempo e intensamente desse mecanismo de resistência. São professoras que apresentaram avanços mais lentos em relação aos objetivos do Projeto de Formação e proposta Pedagógica da escola, e evidenciaram práticas em sala de aula fundamentadas em princípios tradicionais.

Reiterando as questões que nortearam esse estudo, trago outra reflexão que emergiu a partir da análise do conteúdo das entrevistas. Transcreverei, inicialmente, algumas respostas à seguinte questão formulada na entrevista:

Nas suas ações em sala de aula, você realizava outra proposta que entendia ser melhor, ou tentava aquela de que você discordava?

As respostas me chamaram a atenção, visto que **100% das professoras do grupo 1**

disseram que tentavam fazer, mesmo que discordassem, e **100% das professoras do grupo 2** apresentaram respostas de outra natureza, conforme evidencio aqui:

Eu nem sempre fazia o que vocês pediam. Muitas vezes, e no início era assim, eu chegava na sala e fazia tudo que eu achava que era melhor. Claro que eu não ia fazer o que eu não acreditava que era o melhor, você não acha? E além do mais, se eu antes fazia de outra forma, como é que eu ia me arriscar? (Professora grupo 2)

Vejamos outro depoimento:

... planejava tudo direitinho com minha colega da mesma série, porque ela sabia melhor do que eu, já tinha mais tempo na escola. Aí eu ia pra sala. Nessa hora é que “a porca torcia o rabo”. Como é que fazia mesmo? Eu pensava que copiando tudo do planejamento no caderno eu me sairia bem. Mas, que nada! Quando chegava na sala eu não conseguia fazer nada do que eu tinha planejado e aí eu fazia do meu jeito. Às vezes eu nem tentava fazer vou confessar: eu ia logo fazendo como eu fazia antes, que eu achava que alfabetizava melhor. Esse negócio do menino não saber nem letra e ter que ler texto para mim era “balela”, “conversa fiada” mesmo. Eu não fazia mesmo e pronto. E quando me perguntavam eu dizia que fiz e que foi ótimo. Mas, se eu não sabia fazer... Eu não fazia, não era bem porque eu não queria, eu não sabia fazer, você me entende? E eu não perguntava muito a vocês porque eu tinha vergonha... ficava parecendo que eu era “burra”. Se todo mundo fazia, porque só eu não sabia fazer? Eu dizia que fazia, mas eu não fazia. Eu queria até fazer... (Professora Grupo 2)

Analisando esses dois depoimentos, temos muitas questões para serem pensadas, refletidas, que dariam com certeza outras pesquisas. São dimensões que envolvem a subjetividade e revelam movimentos de ambigüidade, angústia, aceitação, negação. Contudo, aqui será focalizada a análise desses depoimentos em dois aspectos: primeiro, a força do *habitus* como força restritiva no processo de mudança. Segundo, a questão da negação para o outro (ou para si mesma?), de que não sabe.

Em relação à primeira questão, Bourdieu (1983) nos esclarece sobre o conceito de *habitus* e caracteriza-o como sendo um sistema de disposições duráveis e socialmente cons-

tituídas que, incorporadas por um agente ou um conjunto de agentes, orientam e dão significado às suas representações. O *habitus* são estruturas “estruturadas e estruturantes”, que ultrapassam o nível da consciência e fazem a mediação entre, de um lado, as estruturas sociais e, de outro, as práticas individuais. Segundo Bourdieu (1983), o *habitus* é constituído por um conjunto de esquemas geradores de ação, adaptado a um determinado campo ou situação. É nesse sentido que este conceito se relaciona com o de *campo*:

Um campo, e também o campo científico, define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos (não se poderia motivar um filósofo com questões próprias dos geógrafos) e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo (cada categoria de interesses implica a indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos, destinados assim a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou nobres, desinteressados). Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas a disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas etc. (BOURDIEU, 1983, p. 89)

Esses dois conceitos orientam a reflexão sobre o que sofriam as professoras no seu processo formativo. Nessas lutas, que ocorriam internamente, as professoras se utilizavam de estratégias de *subversão* do instituído. O Projeto Formativo e a Proposta Pedagógica da Escola funcionavam como um novo campo, que se chocava com o seu *habitus* anterior, ou seja, experiência vivida, aceita e sedimentada a partir das suas formações e informações precedentes. Portanto, as novas finalidades propostas pelo novo *campo* representavam ameaças, daí a necessidade de resistir. São mil maneiras de agir e burlar a ordem, com a finalidade de perpetuar o *habitus*. Foi exatamente isso que se observou nos depoimentos e comportamentos das professoras.

Quando o corpo fala e a voz silencia

Nós não vemos as coisas como elas são.
Nós vemos as coisas como nós somos.
(Aforismo Judaico)

Foram muitas as formas singulares de materializar o poder e que estiveram presentes em várias situações e ações das professoras, no decorrer de todo o processo formativo. Em umas, com maior intensidade, em outras de forma mais explícita; em alguns momentos, funcionando como entrave à produção de conhecimentos – aqueles “desejados” pelo projeto de formação ao qual estávamos “submetidas”, em outros, ainda, como mola propulsora de construção de saberes.

Veremos, em outros depoimentos coletados durante a entrevista, que a dimensão agora analisada nos aponta a existência de uma relação paradoxal, baseada nas diferenças de saberes e experiências dos vários participantes do grupo, e que se estrutura como desejo de reconhecimento mútuo e se veicula pelo desconhecimento – nem sempre consciente – do outro. É como afirma Edelstein:

A construção maquinária do “outro” como sujeito portador de um saber do qual não se dispõe e as ameaças por isso vivenciadas orientam paradoxalmente a ação em jogos de mensagens duplos, em veículo de aproximações e resistências mútuas. Abre-se, desse, modo, um espaço de indeterminação de sentido, de multiplicidade de significações, que possibilitam uma permanente definição da estrutura paradoxal. (1999, p. 202)

Seguem alguns depoimentos que confirmam essa percepção:

Quando eu me reunia com (...) para discutir um planejamento ou uma reflexão sobre a aula eu nunca me abria. Ela sempre tinha observações, críticas ao meu trabalho. Acho que eu nunca vou chegar aonde ela já chegou. (Professora Grupo 2)

A formação aqui é bem diferente das outras escolas: aqui a gente senta em grupo, discute, pensa junto; uma analisa a prática da outra, estuda muito o que ainda não sabe... (Professora Grupo 2)

Nesse momento da entrevista, interrompi a fala da professora e perguntei: “mas, observo que você, nesses momentos de grupo, pouco fala, fica mais observando. Por quê?”

Ah... você reparou? É mesmo. Eu fico mais ouvindo, sabe por que? Aqui tem tanta gente boa, (...). São todas *feras*. Como é que eu que não sei nada vou falar? Fico ouvindo, anotando tudo. Mas, eu quero chegar lá... Eu vou ser tão boa quanto elas. (Professora grupo 2)

Percebi, a partir desses e de outros depoimentos, que a relação nesses casos transcorria no nível de subserviência ao saber do outro. Tratava-se aí de atribuir à colega uma “autoridade” que, sendo por um lado admirada/desejada, provocava um sentimento de inferioridade, inibição, o que não representava necessariamente, em relação à aprendizagem, um entrave. Identificamos, a partir dos dois depoimentos, movimentos antagônicos. No primeiro caso, um sentimento de impotência com a afirmação “eu nunca vou chegar aonde ela chegou”. E, no segundo caso, como se a imagem projetada pelo outro estivesse funcionando como um desafio, uma inquietação. O “eu vou ser tão boa quanto elas” e “eu quero chegar lá...” dão a conotação do entendimento da falta e, por outro lado, de aceitação epistemológica, que gerava o desejo de avançar. Em relação a essa análise, podemos convocar Fontana que nos esclarece que o sujeito professor no movimento incessante de busca do saber: “Vive a dinâmica das relações sociais, faz-se nessas relações, ultrapassa essas relações movido pela utopia inquietante nascida da profunda consciência de sua falta. Passa pelo outro, constitui-se nas relações com ele, mas não se re-conhece nele. Erige-se solitário na sua incompletude.” (FONTANA, 2000, p.50).

Era muito mais fácil admitir “a falta” para o parceiro que tinha a mesma condição de saber. Falar o que eu não sei para o outro, que sabe o que eu não sei, exige despojar-se da arrogância do próprio saber.

Mas, outra constatação se confirmou, na medida em que observei o quanto, ao contrário da situação descrita e analisada anteriormente, se tornava prazeroso para os professores in-

vestigados – e nesse momento me incluo nesse grupo – “exibir” o saber para o outro. Não mais se conscientizar da falta, da ausência, mas sim, deixar-se ver preenchido. “Exibir-se” para quem não sabe o que eu sei dá prazer, mas, demonstrar que sabe, o que sabe, por que sabe, para quem sabe, não é só prazer, é êxtase. E, patentear-se para quem tem saber e poder, no sentido hierárquico, para além de prazer e êxtase, é gozo infinitesimal. Os indicadores dessa dimensão da práxis foram muitos. Desde falas envaidecidas e orgulhosas, com tons solenes, disfarçadamente modestos, a debates fervorosos, desfilando hipóteses, conclusões, teorizações. Indicadores não só verbais, mas também ações de várias naturezas.

Deixando o vazio

Começarei aqui, transcrevendo a fala de uma professora obtida durante a entrevista. Ela vem com a força dos significados que carrega:

Eu não falava, nem brigava... para eu dissolver tudo que passava dentro de mim, ate conseguir falar, demorou muito tempo. Pra eu me aproximar, “apreciar”, demorou um tempo. E... até conseguir falar tudo que eu não conseguia, foi muito tempo. Eu não tinha confiança. Enquanto eu não confiava o silêncio foi minha arma. Silêncio e afastamento. Esse confiar está ligado com a afetividade. E isso eu aprendi muito...

Complementando, quando questionada como se sentia, tendo que usar essa estratégia de afastamento (físico e não físico), ela responde após um bom tempo de silêncio:

Eu ficava querendo justificar a minha ação, de me isolar, pelas ações dos outros. É tipo assim: eu fiz isso, me afastei porque o outro fez “isso” comigo. E sabe o que eu aprendi? Que dessa forma a gente pára no tempo. A gente leva muito tempo se preocupando com algo e em vez de dar uma reviravolta, não, fica presa naquilo ali. (Professora Grupo 2)

Esse foi um depoimento que me apontou um outro “sintoma” de resistência, através do indicador do afastamento físico. Isolar-se para não enfrentar o grupo e a si mesma.

Assim, é como se a professora, ao afastar-se do grupo, estivesse buscando um castigo para si mesma. Ela mesma nos esclarece sobre a importância da relação de confiança necessária para a ocupação do vazio. A mesma professora, em outro depoimento, nos traz pistas, e diz que só o tempo...

O tempo, ensinamo-nos a nós mesmas, é um poderoso e potente elemento capaz de construir confiança e intimidade. Tempo para conhecer, re-conhecer, significar, re-significar. Tempo para aprender, aprender a aprender, aprender a ensinar, ensinar.

Quero, contudo, salientar um ponto que me parece importante. Afastar o corpo, isolar-se, nem sempre é sinônimo de estar realmente distante. Constatamos isso no depoimento de outra professora que, mesmo tentando afastar-se, estava inteiramente mergulhada, encharcada mesmo:

Mudei apenas de sala. O meu sentimento foi de resistência, pois não quero me afastar, me isolar do “coração da escola”. Você sabe do que estou falando. Eu quero continuar participando dos grupos de estudo, dos debates, das formações. Por isso preciso de sua ajuda e colaboração. Toda vez que eu “tentar fugir”, traga-me de volta. (Professora Grupo 1)

Para concluir...

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (Paulo Freire, 1980, p. 32)

Qualquer projeto de formação se insere numa zona intermediária entre a necessidade e a possibilidade, entre o real e o imaginário, entre a

ação e a representação. Passa a ser uma das dimensões das utopias, em que o desejo é que sejamos pessoas e profissionais melhores. O sonho é um potente instrumento de mudança, na medida em que revela a insatisfação com o presente, o aqui e o agora. Trata-se da negação de uma realidade insatisfatória, a explicitação de uma falta e a busca da transformação.

Dos quatro anos de convívio íntimo, cotidiano e cúmplice na escola com todas as profes-

soras, funcionários, alunos, ficou uma grande lição: é na *práxis* que nos construímos, construímos o outro, construímos o real.

E tudo que descrevi aqui, constatei, analisei, concluí, não é mais o real, mas o real pensado por mim, a partir do olhar que não foi só meu, mas meu e de todas aquelas que comigo vivenciaram a experiência. Todas nós, *grávidas de mundo*.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1996.
- BAKHTIN, M. *Estética de la creación verbal*. 2. ed. Ciudad del México: Siglo Veintiuno, 1985.
- _____. *Questões de literatura e estética*. São Paulo, SP: Hucitec, 1998.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, SP: Hucitec, 1995.
- BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993
- _____. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo, SP: Ática, 1982, p. 3-45.
- _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro, RJ: Marco Zero, 1983.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- EDELSTEIN, G. E. Pedagogos e docentes universitários: uma relação paradoxal. In: VEIGA, M. I. (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p 200-232.
- ERICKSON, E. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 1989. p. 26-91.
- FONTANA, Roseli A.C. *Como nos tornamos professoras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo, SP: Moraes, 1980.
- GADAMER, H. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GAYOTTO, M. L. O agente social como membro de grupo. In: INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE de São Paulo. *O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 67-79.
- MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MARIN, A. J. *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus, 2000.
- MEIRELES, C. Retrato. In: *Poesia completa*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Aguilar, 1994.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. 5. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1994.

VASQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1993.

VIEIRA P. A. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1969.

Recebido em 30.09.03

Aprovado em 20.12.03

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: novas perspectivas para a formação de professores

Cláudia Regina Aragão Magnavita *

RESUMO

A prática da educação a distância (EaD) vem rapidamente ganhando espaço na sociedade atual, envolvendo um número cada vez maior de sujeitos, seja no meio acadêmico, industrial, na esfera pública ou privada, gerando a necessidade de que as ações na área sejam acompanhadas de uma intensa reflexão. O presente artigo propõe-se a fazer algumas considerações sobre as perspectivas das universidades na formação de professores através EaD, apresentando algumas experiências em conformidade com as políticas públicas existentes. Finalizamos apontando alguns caminhos para se pensar Ead nos processos de formação, em consonância com princípios de construção colaborativa do conhecimento, agregando valor ao sujeito social no contexto educativo.

Palavras-chave: Educação a distância – Universidades – Formação de professores

ABSTRACT

DISTANCE LEARNING: new perspectives to teacher education

The practice of distance learning (DL) has been rapidly gaining space in the current society, involving an ever growing number of individuals, in the academic, industrial, public or private sphere, generating the need that actions in the area be followed up by intense reflection. The present paper intends to make some considerations on the perspectives of universities in the education of teachers through DL, presenting some experiences in conformity with the existing public politics. We end by indicating some paths to thinking about DL in the education processes, in consonance with principles of collaborative construction of knowledge, aggregating value to the social individual in the educative context.

Key words: Distance learning – Universities – Teacher education

* Professora do curso de Comunicação Social da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Graduada em Comunicação Social, especialista em Educação e Novas Tecnologias da Comunicação e Informação, mestranda em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Endereço para correspondência: Condomínio Vale das Flores, 387-B, Edf. Flor de Jasmin, apto 701, Brotas – 40275.100 Salvador-Ba. E-mail: cmagnavita@hotmail.com.

As universidades frente ao desafio da EaD

Desde o século XIX a Universidade pretende ser o “*locus*” privilegiado da produção de conhecimento científico, e sua reputação vem sendo mediada através do tempo pela sua produtividade da investigação.¹

A marca da modernidade, traduzida na busca desinteressada da verdade, na escolha autônoma de métodos e temas de investigação, na paixão pelo desenvolvimento da ciência, fez com que o prestígio se concentrasse na investigação pura, fundamental ou básica que incluísse as humanidades e as ciências sociais. A ideologia de interesse pela autonomia universitária entrou em crise no pós-guerra, e nos anos sessenta já se confrontou com a reivindicação do envolvimento da universidade e do conhecimento por ela produzido na resolução de problemas econômicos prementes.

Como bem apontou Marilena Chauí em artigo para a Folha de São Paulo (1999), na década de 70 a universidade teve um papel basicamente funcional, adaptando-se às exigências do mercado, alterando seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes. Ocorreram, no período, a massificação, a abertura indiscriminada de cursos superiores, o vínculo entre universidades federais e oligarquias regionais, além da subordinação do MEC ao Ministério do Planejamento. A universidade voltou-se para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho.

Na década de 80, segundo a autora, tivemos a *universidade de resultados*, gestada na década anterior e que apresentava duas características básicas: a expansão das escolas privadas e a parceria entre a universidade pública e as empresas privadas. As empresas asseguravam emprego aos profissionais universitários, estágios remunerados aos estudantes, bem como financiavam pesquisas ligadas a seus interesses. Os empregos e a utilidade imediata das pesquisas garantiam que se tratasse de uma universidade de resultados.

Ainda segundo Chauí (1999), sua atual forma – *universidade operacional* – tem características diferentes. Na qualidade de organização, a universidade está voltada para si mesma, com relação à gestão e à decisão sobre contratos. No entanto, apesar de voltar-se para si mesma, ela não retornou a si mesma; antes, perdeu-se. Nessa concepção, Chauí observa que:

A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações com duplicata em CDs (...) A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação. (1999, p. 3)

A propagação cada vez mais incisiva da necessidade de recursos humanos altamente qualificados para atuação em espaços de decisões que afetam o presente e influenciam o futuro da humanidade faz com que profissionais busquem situar-se em tais espaços a fim de elevar o padrão de organização no trabalho, tendo em vista o emprego de tecnologias modernas. Ser qualificado hoje significa ser capaz de uma prática profissional equipada e atualizada – desafio que poucos conseguem assumir e vencer, tendo em vista a velocidade das mudanças e o descompasso no cotidiano do trabalho e das relações sociais.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), o ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção crítica de conhecimentos. As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento do ensino como fenômeno multifacetado, apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes.

¹ Este estudo foi feito em função da minha Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade – UNEB), sobre o tema “A Interatividade na EAD: Um Estudo em Ambiente de Aprendizagem Online”, que está sendo realizada sob a orientação do Prof. Dr. Jacques Jules Sonnevile.

A questão que se coloca para a universidade remete ao compromisso com a qualidade do ensino e a responsabilidade social que a prática pedagógica por si só assume. A educação a distância (EaD) vem se inserindo neste contexto como uma das alternativas para o desenvolvimento de projetos de formação e qualificação. Para isso será necessária, também, uma busca de uma redefinição do conceito de EaD, que é polêmico e controverso.

Muitos cursos a distância são apenas elaborados com uma nova roupagem para a didática tradicional, desenvolvendo um ensino conteudista, pautado na reprodução de livros e apostilas destinada aos espaços virtuais. A EaD parte da exigência de uma nova concepção de educação e ação docente. Assim, novas posturas pedagógicas e metodológicas são exigidas para responder às transformações que as relações sociais do mundo contemporâneo colocam.

Algumas experiências em EaD nas universidades brasileiras

O envolvimento das universidades brasileiras com a EaD parece ter sido cauteloso, a princípio. Só a partir de 1980 começa a funcionar o Centro de Educação a Distância – CEAD da Universidade de Brasília (UNB). Em 1995 é criado o Núcleo de Educação Aberta e a Distância do Instituto de Educação – NEAD da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Também em 1995 é criado o Laboratório de Educação a Distância do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade de Santa Catarina (UFSC). A Biblioteca Virtual a Distância, criada pela Universidade Federal da Bahia e que apresenta inúmeras instituições que trabalham com EaD atualmente, constitui também uma ação significativa na área.

Notamos que a EAD tem uma trajetória sintonizada com o desenvolvimento tecnológico, econômico, político e social do país. Dessa forma, as principais ações brasileiras em termos de EaD representavam a tônica do movimento conhecido como tecnicismo na educação, no qual caberia à educação fornecer capital hu-

mano à modernização da produção em curso e legitimar todo arcabouço de valores ideológicos necessário à sua sustentação. Nesse movimento era dada grande ênfase às questões metodológicas e seus recursos (técnicos e tecnológicos). A perspectiva era a separação entre planejamento e execução, além do estabelecimento da relação custo-benefício como fundamental na tarefa educativa.

De acordo com Niskier (2000), a Universidade Federal do Pará (UFPA) foi pioneira no lançamento de um curso de graduação a distância depois da regulamentação da modalidade pela LDBEN. No entanto, a experiência da Universidade Federal do Mato Grosso antecede esta iniciativa, já que segundo Neder (2000), em novembro de 1994, portanto antes da LEI nº 9394/96 e seus dispositivos regulamentadores, foi criado o Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª série, destinado a professores das séries iniciais em exercício. O curso teve início em 1995 com 352 professores-alunos, distribuídos em nove municípios do norte do Estado do Mato Grosso. Esse programa, como um processo em construção, tem como meta profissionalizar, até o ano 2011, todos os professores dos sistemas estadual e municipal de educação no Estado.

É importante destacar que, para viabilizar este curso, a UFMT criou em 1992 o Núcleo de Educação Aberta e a Distância – NEAD, composto por uma equipe interdisciplinar de professores e técnicos da Secretaria de Educação e da Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT.

O projeto apresenta princípios fundamentais da formação universitária que articula o ensino com a pesquisa, que considera e inclui os saberes da prática e que extrapola os propósitos da formação profissional. Como explicita Neder:

Seus objetivos ultrapassam os limites de uma profissionalização restrita apenas à obtenção de uma titulação e apontam para perspectivas de continuidade e de abrangência que contemplem a qualificação acadêmica, plano de carreira e política de remuneração.” (2000, p.183).

A estrutura do curso apresenta uma combinação das modalidades do ensino a distância e

presencial. O material didático e o sistema de apoio concebido para dar suporte ao estudante, bem como os princípios da avaliação, constituem aspectos positivos deste projeto. A precocidade com que foi gestado e implementado demonstra a importância desta experiência, que conta ainda com um suporte interinstitucional de nível internacional, apoiado por outras instituições de ensino superior de diversos países.²

A experiência em EaD do Mato Grosso constitui referência no campo da educação superior a distância e certamente seus erros e acertos poderão servir de parâmetros para novas propostas em EaD.

Um outro movimento em direção a EaD são as universidades virtuais, que são redes de cooperação formadas por instituições do ensino superior públicas e privadas interessadas em criar intercâmbio científico e na produção de cursos em EaD. Segundo Maia (2001), o dado novo que surge no ano 2000 é a formação de redes de cooperação por agência própria das instituições.

Neste contexto surgem três grandes redes: a Universidade Virtual Brasileira, um *pool* de dez instituições privadas e comunitárias para educação cobrindo todas as regiões do país; a Univir, voltada para o treinamento corporativo; e a Unirede, rede de universidades públicas brasileiras.

Ainda conforme Maia, o novo modelo, na verdade emergente também na Europa e na América do Norte, atua descentralizado, e nele cada instituição reúne competências acadêmicas e tecnológicas para formar universidades virtuais no ciberespaço. “Em vez de edificações, constroem-se conceitos, marcas e regras de cooperação e convivência.” (2001, p.16).

A Universidade Virtual – UNIVIR (www.univir.br), criada em 1994, enfrentou como primeiro desafio a inexistência de parâmetros pelo ineditismo da iniciativa no Brasil. Em sua primeira fase ofereceu cursos independentes, com disponibilização aberta e entrada no processo por inscrição pessoal e individual. Hoje, oferece cursos com uso de tecnologias educacionais diversificadas, o que resultou em diferentes modelos, graças às inúmeras possibilidades de combinação dos meios. Oferece cursos nas seguintes áreas: Administração,

Agropecuária, Comércio Exterior, Comunicação, Direito, Educação, Finanças, Informática, Letras, Marketing, Meio Ambiente, Saúde, Seguros, Telecomunicações, Turismo e Hotelaria.

A UNIREDE (www.unirede.br), lançada em 23 de agosto de 2000, é um consórcio que reúne 62 instituições públicas de ensino superior, com o objetivo de democratizar o acesso à educação de qualidade pela oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada.

Inicialmente, a UNIREDE oferecia cursos para formar profissionais para trabalhar com o uso de tecnologias aplicadas ao ensino, como o curso de “Formação em educação à distância” e o “TV na escola e os desafios de hoje”.

A Universidade Virtual Brasileira – UVB (www.uvb.br) foi criada formalmente em junho de 2000 e é o resultado da associação entre 10 universidades e centros universitários que se uniram para criar a Rede Brasileira de Educação a Distância. A rede trabalha em pesquisa e desenvolvimento de metodologias e tecnologias aplicadas ao ensino presencial e à educação a distância. O compromisso de pesquisa da UVB é o de atuar para modificar paradigmas educacionais pela implementação de teorias pedagógicas e de aprendizagem, em busca de práticas colaborativas e cooperativas com o uso de sistemas de comunicação e de informação, formando comunidades virtuais de aprendizagem.

Assim, a educação a distância é uma das modalidades de ensino que mais têm crescido no Brasil. Cinco anos após ter sido regulamentada, já conta no ensino superior com 34 instituições credenciadas pelo MEC, que oferecem 52 cursos de graduação e pós-graduação. A estimativa, segundo a Secretaria de Ensino a Distância, é de que cerca de 100 mil pessoas, hoje, estejam fazendo cursos de graduação a distância no Brasil.

² A UFMT/NEAD está também integrada ao programa CEARENAD (Centro de Aprendizagem e Formação de Recursos Humanos em Educação a Distância), composto pela Télé-Université du Québec, Pontifícia Universidade Católica de Chile, Universidade Estadual a Distância de Costa Rica, Escola Superior de Formação de Professores do Senegal e Instituto de Formação de Professores das Ilhas Maurício.

As políticas públicas e a EaD

O cenário explicitado anteriormente torna-se possível, principalmente, devido à posição estratégica que a EaD vem ocupando nas políticas públicas educacionais vigentes. Está inserida na política global da reforma educacional brasileira e, em especial, na formação de professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº9394/96 preconiza em suas disposições transitórias que os municípios, estados e a união deverão “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância”.

A Lei nº 10.172 de 09/01/2001 aprova o Plano Nacional de Educação - PNE que em seu Capítulo 6 – Educação a distância e Tecnologias Educacionais, estabelece diretrizes, objetivos e metas para a implementação desta modalidade no país. Dentre as diretrizes estabelecidas algumas merecem especial destaque, principalmente a que se refere ao incentivo amplo que deve ser dado à modalidade, em todos os níveis do ensino, e à ampliação do conceito de EaD para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar, indicando uma liberdade em sua utilização.

Outras diretrizes estabelecem que o material escrito deve ser parte integrante essencial para a eficácia desta modalidade de educação e que o uso das tecnologias não fique restrito à EaD, pois constituem hoje instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial.

Além do PNE, das leis e do decreto acima citados, o MEC baixou, em 18 de outubro de 2001, a Portaria nº 2.253 que regulamenta “a oferta de disciplinas não presenciais reconhecidas de instituições de ensino superior.” Destacamos este dispositivo legal porque representa um avanço significativo para a perspectiva de convergência entre as modalidades de educação – presencial e a distância. Segundo esta portaria as “instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica curricular de seus cursos superiores reconhe-

cidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial”.

Mas, apesar de toda base legal e dos incentivos que vêm sendo dados, a EaD, segundo Magalhães, tem sido posta nas políticas públicas educacionais como solução para os problemas educacionais do país:

Se há lacunas na formação de professores; se esses precisam atender o que preconiza LDB 9.394/96 no que se refere à formação profissional em nível de terceiro grau para o exercício do magistério até o fim da Década da Educação (1996-2006); se não há disponibilidade de horário para o estudo presencial, então cursos de formação a distância são colocados à disposição de professores, sem que se focalize a sólida formação necessária, em que se possa vivenciar e constatar muito mais do que a mera transmissão de conhecimentos. (2001, p.107)

Isso vem sendo realizado com a ampliação dos sistemas de pós-graduação e a proliferação de cursos a distância em licenciaturas, pedagogia e ensino fundamental, organizado muitas vezes de maneira comprometedor e sem a mínima infra-estrutura de funcionamento, com o objetivo de cumprir as exigências da lei.

Algumas experiências conhecidas, a exemplo do TV escola³, ProInfo⁴ e Proforma-

³ O programa TV Escola, com a geração de três horas de programação diária através de um canal exclusivo, visa a formação e aperfeiçoamento do professor, e apóia seu trabalho em sala de aula. Segundo informações da SEED, a TV Escola já está em 56.770 escolas, o que representa 93% da rede pública brasileira.

⁴ Programa educacional que visa a introdução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. É uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997, sendo desenvolvido em parceria com os governos estaduais e alguns municípios. O programa tem na preparação de recursos humanos – os professores – sua principal condição de sucesso. Os professores são capacitados em dois níveis: multiplicadores e de escolas. O professor-multiplicador é um especialista em capacitação de professores (de escolas) para o uso da telemática em sala de aula: adota-se no programa, portanto, o princípio professor capacitando professor.

ção⁵, são exemplos claros disso. O TV Escola, embora concebido como um programa de educação a distância, vem sendo usado presencialmente nas escolas onde são instalados os “Kits tecnológicos”⁶. Segundo Magalhães (2001), os materiais que compõem o programa são elaborados e editados longe do cotidiano escolar e buscam complementar as mais variadas áreas temáticas. Todavia, eles têm sido utilizados como mais um recurso em sala de aula, sem que se constituam em material de estudo para o professor, deixando de cumprir os propósitos de atualização, aperfeiçoamento e capacitação de professores do ensino fundamental.

Uma outra crítica a esses programas é levantada por Cysneiros (2001) ao falar do ProInfo, que tem como pretensão iniciar o processo de universalização do uso da tecnologia de ponta no sistema público de ensino. Segundo o autor, políticas públicas como as do ProInfo poderiam ser instrumentos para a redução de disparidades regionais em educação. O problema é que não se efetuiu a promessa do ProInfo de primeiro treinar professores das escolas que receberam computadores, uma vez que os NTEs não tinham condições de funcionamento pleno.

Um dos problemas centrais é que esses programas vêm sendo criados e recriados como soluções fragmentadas, dissociadas da realidade e desconhecidas do público para o qual se destinam, em termos de suas necessidades, expectativas e potencialidades, bem como há a produção de programas de forma dissociada das reais condições de aprendizagem. Uma crítica importante relativa às políticas públicas que norteiam as concepções de EaD é a de se pensar modelos pedagógicos que sejam aplicáveis a tudo e a todos. E a maior parcela desses programas concebe a EaD com perspectivas muito limitadas e tradicionais, seja do ponto de vista da teoria do conhecimento, seja da pedagogia, seja ainda em relação às possibilidades tecnológicas.

Pensar a EaD na formação de professores exige de nós educadores uma reflexão ampla que englobe o repensar sobre os próprios conceitos de educação e formação. Isso demanda

de todos nós um compromisso maior com a prática pedagógica, atentando para as políticas que emergem para dar conta dessas novas demandas em educação

Ead na formação de professores: apontando alguns caminhos

Como foi visto há uma preocupação muito grande com a formação de professores. Os programas estão sendo criados com o intuito de oferecer a esses professores a formação necessária, mas algumas questões nos remetem a uma maior reflexão. Fala-se muito em atualização, capacitação, formação permanente em serviço e treinamento de professores. No entanto, as grandes perguntas que devemos fazer são relativas ao significado dessa formação, independente do conceito utilizado. Que tipo de profissional se quer formar? Quais os requisitos essenciais a um educador hoje? Como se dará essa formação? As respostas são complexas e têm a ver com a nossa concepção de mundo, de sociedade e de homem, e com as características da instituição formadora e da concepção de formação humana que dela decorre.

Um dos grandes desafios é rever a concepção de conhecimento, romper os limites positivistas, e conceber o conhecimento como uma construção dinâmica e não automatizada da

⁵ O Proformação – Programa de Formação de Professores em Exercício – é um curso de Magistério em nível médio, dirigido aos professores que, sem a formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais do ensino fundamental e nas classes de alfabetização das redes públicas das regiões norte, nordeste e centro-oeste. O curso, na modalidade de ensino a distância, tem a duração de dois anos e está sendo implementado pelos estados e municípios das regiões norte, nordeste e centro-oeste que aderiram ao programa, com apoio técnico e financeiro do MEC por meio da Secretaria de Educação a Distância – SEED, do Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundescola e consultoria da Secretaria de Educação Fundamental – SEF.

⁶ TV, vídeo e parabólica.

prática social. Uma formação que permita a inter-relação teoria/prática através da crítica e da reflexão, possibilitando uma análise do fazer profissional.

Nesse cenário cabe um importante papel à universidade, como foi citado no início deste artigo, como o “*locus*” privilegiado de produção de conhecimento, ao utilizar a sua competência pedagógica e a sua visão crítica do contexto social para viabilizar soluções para os problemas educacionais. A modalidade de educação a distância pode ser uma boa alternativa à formação do professor em função de seu potencial. No entanto, chamamos a atenção para possíveis distorções.

Uma delas e, talvez a principal, é a de evitar a formação de professores através da EaD com intuito apenas de cumprir a lei e baratear os custos. A opção pela modalidade na maioria das vezes é apenas uma roupagem mais avançada para processos de aprendizagem que sejam apenas a reprodução da “educação bancária”, tão criticada por Paulo Freire. Reproduz-se, dessa forma, um modelo pedagógico já saturado e que não atende as necessidades dos sujeitos. Os cursos a distância tornam-se, assim, espelhos daquilo que há de pior no ensino presencial, com o agravante de estarem sendo apresentados como uma das grandes inovações educacionais e como solução para o problema emergencial de formação. Conforme Lévy:

É preciso superar a postura ainda existente do professor transmissor de conhecimentos. Passando, sim, a ser aquele que imprime a direção que leva à apropriação do conhecimento que se dá na interação. Interação entre aluno/professor e aluno/aluno, valorizando-se o trabalho de parceria cognitiva; (...) elaborando-se situações pedagógicas onde diversas linguagens estejam presentes. As linguagens são, na verdade, o instrumento fundamental de mediação, as ferramentas reguladoras da própria atividade e do pensamento dos sujeitos envolvidos. (1999, p.169)

É primordial que a universidade elabore suas propostas e programas a partir de projeto político-pedagógico. Para isso terá que fazer opções, definir intencionalidade e perfis profissionais, decidir sobre focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didá-

uticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, estudar e experimentar as melhores alternativas de utilização dos recursos tecnológicos, desenvolvendo metodologias que tornem eficaz a introdução da modalidade da educação a distância e que fortaleçam a presencial.

A preparação do professor é um ponto que merece ser pensado e desenvolvido considerando o perfil desejado para estas novas demandas pedagógicas. Consideramos a necessidade de uma apropriação mínima da técnica, para pensar metodologias compatíveis com os ambientes de aprendizagem e a diversidade cultural e social do universo dos alunos de cursos a distância. Segundo Kenski:

... em um mundo que muda rapidamente, o professor deve estar preparado para auxiliar seus alunos a lidarem com estas inovações, analisarem situações complexas e inesperadas; a desenvolverem suas criatividade; a utilizarem outros tipos de “racionalidades”: a imaginação criadora, a sensibilidade tátil, visual e auditiva, entre outras. (2001, p.104).

Esta postura crítica assume grande importância ao se pensar um processo de formação de professores a distância. A demanda de formação é maior que nunca. Será necessário, portanto, buscar encontrar soluções que utilizem técnicas capazes de ampliar o esforço pedagógico dos professores e dos formadores. Como bem aponta Lévy:

A demanda de formação não apenas conhece um enorme crescimento quantitativo, ela sofre também uma profunda mutação qualitativa no sentido de uma necessidade crescente de diversificação e de personalização. Os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem a suas necessidades reais e a especificidade de seu trajeto de vida. (2000, p. 169).

Outro aspecto que destacamos é que algumas propostas através da Ead, procurando minimizar os custos, utilizam exclusivamente a figura de tutores ou dinamizadores, que entram em cena com o simples papel de animar a discussão dos estudantes ou atuar como agendadores de tarefas. Isso retira a perspectiva formativa que existe na relação professor-alu-

no. Partindo dessas reflexões fica muito mais evidente a importância do professor. Como muito bem nos apontou Vygotsky (1994), a mediação é fundamental para o desenvolvimento de novas funções cognitivas, sociais e afetivas. A função do professor é a de mediador, pois nos remete à relação de sujeito ativo, relação aprendiz-conhecimento, saber-contexto, que devem fundamentar sua prática.

É importante assinalar, também, que ao apresentarmos a Ead como uma alternativa para formação, alertamos que a questão em pauta não se resolve em termos de exclusão de uma modalidade de aprendizagem em detrimento da outra. Pensar em termos de contraposição entre as duas alternativas ou se questionar qual seria a mais eficaz são modos simplistas de tratar uma realidade complexa. Trata-se na verdade de uma dimensão contínua em que elementos de presencialidade e “distância” podem se compor em uma infinidade de alternativas.

Ao se considerar a educação a distância como uma possibilidade pedagógica, somos convidados a pensar em processos educativos que ultrapassem as concepções de ensino mais tradicionais, ou em propostas que apresentem possibilidades de criação de novos ambientes de aprendizagem, constituídos a partir das necessidades dos sujeitos (alunos e professores) desse processo, estimulando-os a serem produtores de conhecimento em vez de simples consumidores de informações.

Enfatizamos, assim, a importância de uma maior reflexão sobre o uso de ambientes de aprendizagem em consonância com os princípios da construção colaborativa do conhecimento, partindo do princípio de que o conhecimento é construído e não transmitido por um especialista e que a interação social, o trabalho coletivo e as relações do sujeito com o ambiente são fatores essenciais para uma aprendizagem autêntica. Vemos esses ambientes como uma rede de construção de conhecimentos, de democratização e disseminação da informação. Trata-se, portanto de um espaço de criação, de aprendizagem e interação.

Jonassen (1996) afirma que o potencial de várias tecnologias, incluindo as comunicações mediadas pelo computador através do trabalho

colaborativo em ambientes de aprendizagem tem permitido novos enfoques pedagógicos a serem considerados no desenho da aprendizagem a distância. Segundo o autor:

... essas tecnologias têm o potencial de afastar a educação a distância dos métodos instrucionais tradicionais, tanto em sala de aula quanto a distância, em direção a uma aproximação da aprendizagem centrada no aluno, que não mais enfatiza o professor como fonte e o árbitro de todo conhecimento. (JONASSEN, 1996, p.75)

Nesse contexto, a tarefa do processo educativo precisa ter como eixo a concepção de um sujeito que, em redes as mais diversas, estabeleça novas formas de contato e expressão no mundo e do mundo, não mais como consumidor das produções, mas como autor/ produtor. Reiteram-se e assumem-se posições teóricas de autores como Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, entre muitos outros que defendem a formação de um sujeito ativo, crítico, reflexivo, deliberativo, ético e autônomo.

A educação a distância só se realiza quando um processo de utilização garante uma verdadeira comunicação bilateral nitidamente educativa. Uma proposta de educação a distância necessariamente ultrapassa o simples colocar materiais instrucionais a disposição do aluno distante. Exige atendimento pedagógico, superador da distância e que promova a essencial relação professor-aluno por meios e estratégias institucionalmente garantidos. (SARAIVA, 1996)

Frente à necessidade de recondução da EaD, um caminho que se apresenta é o desenvolvimento de redes colaborativas de aprendizagem que proporcionem práticas educativas que facilitem a diminuição das distâncias não apenas educacionais, mas sociais, culturais e econômicas.

Faz-se necessário, portanto, a criação de espaços para discutir as propostas de EaD existentes, analisando-as e identificando os aspectos que as diferenciam da prática pedagógica convencional, buscando alternativas metodológicas que possibilitem interagir, trocar, construir o conhecimento, e que incentivem o processo de autoria, pois, como afirma Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção” (1996, p.52).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC, 1996.
- _____. *Programa Nacional de Informática na Educação*. Brasília, DF: SEED/MEC, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. A Universidade Operacional. *Folha de São Paulo*. São Paulo, SP, Caderno Mais!. 09 maio 1999. p. 3-5.
- CYSNEIROS, Paulo Gileno. Programa Nacional de Informática na Educação: novas tecnologias, velhas estruturas. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro, RJ: Quartet, 2001. p.120-144.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- KENSKI, Vani Moreira. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro, RJ: Quartet, 2001. p. 74-84
- JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. *Em aberto: sobre Educação a Distância*, Brasília, DF, v. 16, n. 70, p. 70-88, abr./jun., 1996.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34, 1999.
- MAGALHÃES, Lígia Karam C. Programa TV escola: o dito e o visto. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro, RJ: Quartet, 2001. p.105-118
- MAIA, Carmem. *Guia Brasileiro de Educação a Distância*. São Paulo, SP: Esfera, 2001.
- NEDER, Maria Lúcia Cavalli. Licenciatura de Educação Básica a distância: projeto expansão NEAD/UFMT. In: PRETI, Orestes (Org.). *Educação a Distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE: UFMT, 2000. p. 183-221.
- NISKIER, Arnaldo. *Educação a distância: a tecnologia da esperança*. São Paulo, SP: Loyola, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C. *Docência no ensino Superior*. São Paulo, SP: Cortez, 2002. v. 1.
- SARAIVA, Terezinha. *Educação a distância no Brasil: lições da história*. *Em aberto*, Brasília, DF, v. 16, n.70, p. 17-27, abr./jun., 1996.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1994.

Recebido em 29.09.03
Aprovado em 19.11.03

NAVEGAR É IMPRECISO: considerações sobre a formação de professores e as TIC

Maria Sigmar Coutinho Passos *

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir os conceitos de tecnologia (em especial a telemática) e de imagem que perpassam a formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias intelectuais, e como estes conceitos são entendidos pelos professores ao longo deste processo. Em relação ao contexto da escola pública, as políticas governamentais de formação de professores em tecnologia educacional são geridas pelo Programa de Informática na Educação (ProInfo) em parceria com os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), sendo a experiência aqui analisada desenvolvida nestes últimos espaços. Percebe-se, ao longo deste processo, que o conceito de tecnologia ainda aparece atrelado a uma concepção tecnicista (instrumental), seja nos projetos de tecnologia educacional, seja na concepção docente. Ao mesmo tempo, não há reflexão sobre os discursos imagéticos, sendo a imagem incorporada apenas, enquanto ilustração dos textos escritos. Assim, as discussões visam enfatizar a necessidade de investimento na formação inicial e continuada, criando espaços para reflexão crítica sobre o potencial e as especificidades da incorporação das diversas tecnologias intelectuais nos processos educacionais.

Palavras-chave: Formação de professores – Tecnologia – Telemática – Imagem

ABSTRACT

SAILING IS IMPRECISE: considerations on teacher education and the TIC

The objective of this paper is to discuss the concepts of technology (specially telematics) and of image that go along with teacher education for the pedagogical use of intellectual technologies, and the manner through which these concepts are understood by teachers throughout this process. Regarding the public school context, the governmental

* Professora da rede pública estadual, multiplicadora do NTE17- Salvador. Licenciada em História, especialista em Potenciais da Imagem (UFBA) e em Telemática na Educação (UFRPE/Proinfo). Mestranda do programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, no Departamento de Educação I, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Endereço para correspondência: Rua Teodomiro de Queiroz, 04, 1º andar, Macaúbas – 40300-520 Salvador/BA. E-mail: sigmapassos@hotmail.com.

politics for teacher education in educational technology are managed by the Program of Computing in Education (ProInfo) in partnership with the Educational Technology Nuclei (NTE), being the experience analyzed herein developed in these last spaces. It is perceived, throughout this process, that the concept of technology still seems linked to a technicist conception (instrumental), in the projects of educational technology and in the teacher conception. At the same time there is no reflection on the imagistic discourses, being the image incorporated only, as illustration of the written texts. Therefore, discussions aim at emphasizing the need of investment in the initial and continued education, creating room for critical reflection on the potential and specificities of the incorporation of the diverse intellectual technologies in educative processes.

Key words: Teacher education – Technology – Telematics – Image

Parafraseando Fernando Pessoa que resgata o pensamento de navegadores antigos em seu poema¹, trago o sentido da imprecisão que marca o hipertexto com suas ligações e nós constantemente refeitos na dinâmica das relações de troca de saberes, marcados por percursos não-lineares e por conhecimentos não hierárquicos, em negociação constante com os sujeitos. Neste sentido navegar é uma busca complexa e imprecisa.

As contribuições deste estudo voltam-se para o campo da formação de professores para o uso das tecnologias intelectuais (telemática e imagem) no ambiente escolar, propondo reflexões que embasem mudanças na perspectiva da formação docente no nível institucional e das políticas governamentais. Ao mesmo tempo, entende-se que a concretização dos projetos de tecnologia educacional depende do envolvimento e participação ativa dos professores, o que acreditamos que as discussões deste estudo subsidiariam ao menos uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica dos professores em questão. Desta forma, “toda pesquisa tem uma intencionalidade, que é a de elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a realidade” (PÁDUA, 2000, p.32). Tal esforço perderia o sentido se fosse limitado à sugestão de procedimentos, esvaziando de significados a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, contexto em que esse encontro entre tecnologia e educação acontece. Parti da discussão das categorias for-

mação docente, telemática², imagem e aprendizagem, analisando, em seguida, uma experiência de formação de professores da rede pública, realizada por um Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) em Salvador.

A formação docente para o uso das TIC

Um dos maiores desafios na introdução das diversas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos processos educacionais tem sido a formação de professores. O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), criado em 1996 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), propunha a universalização do uso das tecnologias digitais na rede pública brasileira, apontando a formação de professores para utilização pedagógica dos computadores como uma das etapas essenciais da implanta-

¹ Refiro-me ao trecho “Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa: ‘Navegar é preciso; viver não é preciso’. Quero para mim o espírito [d]esta frase transformada a forma para a casar com o que eu sou: viver não é necessário; o que é necessário é criar.” Disponível em <http://www.insite.com.br/art/pessoa/intro.html>. Acessado em 20/11/2002.

² O termo Telemática é utilizado neste artigo enquanto associação dos recursos das telecomunicações e da Informática, conforme denominação utilizada no curso de especialização em Telemática na Educação (ProInfo/UFRPE) e explicitada por Liguori (1997).

ção do programa, a ser realizada através dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) estaduais e municipais; a metodologia seria formar multiplicadores que atuassem nestes núcleos e nas escolas. Vale salientar que a formação dos professores foi alvo das oito principais políticas educacionais do governo anterior, mas é consenso entre autores como Pretto (2001), Barreto (2001), Toschi (2001) que a principal característica destas propostas é a formação ou capacitação em serviço, sem a previsão em investimentos na formação inicial na graduação, o que coincide com o discurso de organismos financeiros internacionais como Banco Mundial e BIRD. A formação docente em tecnologia na educação não diferiu, até então, deste quadro. Embora o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) aponte a formação de recursos humanos e a valorização dos docentes como ponto fundamental do programa, o que se verifica é um entrave à incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em educação ainda decorrente da formação inadequada ou inexistente em tecnologia educacional, durante e após a graduação.

Outro adversário a qualquer proposta de formação de professores da escola pública é a política de recursos humanos dos órgãos centrais, voltada ainda para o controle excessivo dos dados formais (pontualidade, assiduidade, índices de aprovação, evasão) em detrimento de indicadores qualitativos como envolvimento nas atividades, satisfação com o trabalho, qualidade de vida dos profissionais, produção intelectual, entre outros. Isto sinaliza uma relação trabalhista arcaica, ainda marcada pela troca da força de trabalho (quantificada pela carga horária) por um salário fixo, calculado apenas pela formação acadêmica e tempo de serviço. Aqui a imagem de Chaplin apertando engrenagens no filme *Tempos Modernos* é uma metáfora significativa do que se resume a tarefa docente numa escola que é “fábrica” também nas suas relações de trabalho. Qualquer mudança passa por uma política de valorização do corpo docente, não apenas no item salarial, mas

na melhoria das condições de trabalho, buscando dignificar a profissão. As preocupações essencialmente práticas e a busca por índices pelas secretarias estaduais, municipais e Ministério da Educação e Cultura (MEC) acabam transformando a atividade docente em aplicação de procedimentos, reduzindo o espaço para reflexão. Portanto, os programas de formação para utilização dos recursos tecnológicos esvaziam-se de significados para os docentes, quando perdem a dimensão política e centram-se apenas na instrumentalização dos professores, negligenciando as condições materiais de trabalho.

Analisar a formação docente para utilização das TIC requer também o redimensionamento do papel do professor numa sociedade onde a comunicação está cada vez mais mediada por essas tecnologias, sendo a digitalização³ e a interatividade⁴ algumas marcas desse processo. E que modelo educacional prevalece na escola? Para Silva (2001, p.76) tanto a sala de aula, quanto a escola e todo sistema educacional ainda se baseiam na distribuição em massa; “trata-se, portanto de repensar o sistema em geral petrificado em uma concepção de ensino que se assemelha à fábrica em sua lógica”. Dentro desta lógica, há uma profunda separação entre emissão e recepção, não havendo espaço para relações dialógicas. A introdução das TIC no ambiente escolar trouxe um novo desafio para o modelo de escola vigente, ainda marcado pela ênfase na instrução; neste modelo todas as tecnologias intelectuais (oralidade, leitura/escrita, audiovisual e informática) são utilizadas na emissão/recepção de informações, num modelo comunicacional baseado no monólogo falar/ditar.

³ Pierre Lèvy, no livro *Tecnologias da Inteligência*, define a digitalização, codificação em bits de imagens, textos, sons e outros elementos, como característica central das tecnologias digitais (p. 102)

⁴ Sobre o conceito de interatividade, ver Marcos Silva, em *Sala de Aula Interativa*, onde o autor busca caracterizar e definir o conceito, criticando a utilização inadequada do mesmo como recurso de venda (cap. 2)

Telemática, imagem e aprendizagem

Faz-se necessário definir que utilizarei o conceito de tecnologias da inteligência de Lèvy (1993) por conceber que a interação com as diversas tecnologias podem promover modificações cognitivas no sujeito e potencializar a formação de novas ecologias que incorporam outras tecnologias já consolidadas como a escrita e a oralidade.

Entendo que a telemática, enquanto tecnologia da inteligência no ambiente educacional, só é completamente entendida numa perspectiva sócio-construtivista, que coloque alunos e professores como sujeito de suas aprendizagens. Entretanto, as bases pedagógicas da utilização destas TIC, em educação estão baseadas, essencialmente, em duas correntes pedagógicas distintas: o behaviorismo e o sócio-construtivismo.

Numa perspectiva behaviorista, vemos a utilização dos computadores em rede como máquinas para transmissão de informações mais atraentes que o professor, cuja prática é centrada na transmissão. A questão não é tão simples quanto parece e, muitas vezes, esta posição teórica não é assumida nos projetos ou programas de utilização de computadores em educação que, geralmente, assumem uma roupagem construtivista. Muitos softwares educativos⁵, por exemplo, têm um caráter instrucionista em que um determinado conteúdo deve ser ensinado ao aluno, que explora possibilidades previamente definidas por quem elaborou o programa, estimulado pelos recursos audiovisuais. A interação torna-se mecânica e repetitiva, quando se esgotam as possibilidades previstas e o conhecimento é concebido como algo acabado após a exploração (ALVES, 1998). Na mesma perspectiva, vemos o ensino de informática na escola como uma disciplina do currículo, onde o aluno será instrumentalizado para operar o computador, muitas vezes, apenas memorizando procedimentos numa seqüência lógica (para o computador), sem constituir uma aprendizagem significativa, como propõe Jonassem (1996), pois os procedimentos não adquirem sentido e

não possibilitam a construção de conceitos. Para este autor as tecnologias devem aliciar o pensamento reflexivo, conversacional, contextual, complexo, intencional, colaborativo, construtivo e ativo, o que não é contemplado quando as tecnologias são abordadas apenas na dimensão instrumental.

Por não estar explícita a fundamentação teórica da proposta do ProInfo, parece ter sido deixada a cargo dos Estados e Municípios a base pedagógica dos projetos de utilização das TIC nas escolas, dando margem a que diferentes concepções de ensino-aprendizagem estejam incluídas, como o ensino de informática ou a utilização de softwares fechados⁶, já criticados por diversos autores⁷, por limitar o processo de trocas significativas e as possibilidades de construção coletiva do conhecimento social. Aponto para a necessidade de que a utilização dos computadores, TV e vídeo esteja pautada em propostas que contemplem a dimensão construtivista do processo de aprendizagem, buscando nos teóricos psicogenéticos Piaget, Vygotsky e Walon as bases para constituição de uma relação dialógica com as tecnologias e o redimensionamento da prática pedagógica, “práticas pedagógicas em que a informática, a escrita e a oralidade sejam consideradas, em sua complexidade, como tecnologias do pensamento, adjuvante das produções dos alunos” (ALVES, 2001, p.27). Há ainda muitas lacunas no que se refere à influência das tecnologias digitais na aprendizagem discente, essencialmente no tocante ao desenvolvimento cognitivo mediado por estes suportes. Ramal (2000) sugere a revisão dos referenciais teóricos sobre aprendizagem e alfabetização (baseados em autores como Piaget, Vygotsky e Ferreiro) di-

⁵ Refiro-me aos softwares na modalidade tutorial e na modalidade de exercício ou prática, dentro da classificação proposta por Liguori (1997).

⁶ Softwares fechados são aqueles softwares educativos que não possibilitam a autoria, colaboração e interatividade, baseados em sistemas de perguntas e respostas, onde as possibilidades de navegação são limitadas.

⁷ Alves (1998), Jonassen (1996) e Liguori (1997)

ante das novas formas de construção do saber e das tecnologias atuais.

Outro aspecto relevante diz respeito à utilização da imagem nos processos educacionais. Ainda há uma deficiência neste âmbito durante a formação docente, mesmo com predominância dos discursos imagéticos nos meios de comunicação. A utilização excessiva da imagem, como síntese da mensagem e sua banalização enquanto discurso, têm direcionado as discussões para uma suposta substituição das linguagens orais e escritas pelas imagéticas, colocando estas tecnologias como pólos opostos no processo comunicacional e na linguagem humana. Ao passo que a digitalização, um dos processos mais marcantes da informática, e a consequente possibilidade de manipulação dos dados, trazem uma carga de desconfiança crucial para as imagens, cujo reconhecimento, enquanto documento ou discurso válido sobre a realidade, ainda é muito recente. E a escola, que relação tem com a imagem? Como estes discursos estão sendo incorporados aos processos educacionais? O que caracteriza a imagem digital? Retomarei algumas questões significativas.

O desenvolvimento das tecnologias digitais possibilitou a criação de imagens a partir de conceitos matemáticos complexos, como as equações não-lineares de Mandelbrot que deram origem à geometria fractal. As imagens infográficas trazem uma nova forma de representação do real, revelando aspectos além do visível e influenciando a nossa percepção da realidade, surgindo “novas paisagens e os novos signos” (PLAZA e TAVARES, 1998, p. 35). Os programas computacionais de simulação, por exemplo, permitem explorar ambientes inacessíveis ao ser humano (interior de um vulcão em chamas) sem os riscos reais, apresentando artificialmente uma situação real, com uso de meios gráficos e interativos (LIGUORI, 1997).

Em meio a todas as discussões sobre o papel e significado da imagem no mundo atual, a escola ainda tem sua comunicação pautada nas linguagens oral e escrita, estas muitas vezes sub-dimensionadas nas práticas pedagógicas, onde a imagem aparece timidamente como auxiliar das outras linguagens. Nova (2003, p. 191)

salienta que “a maioria dos professores desconhecem as noções básicas das linguagens audiovisuais”, o que dificulta uma relação para além de espectador. Tal perspectiva contribui para descaracterizar a imagem enquanto tecnologia do pensamento. Rocha-Trindade, por sua vez, aborda a utilização da imagem no ensino a distância da Universidade Aberta de Portugal, ainda enfatizando seu papel como auxiliar dos textos e da auto-aprendizagem:

Continuando o livro-texto a ser o suporte principal da matéria a estudar, esta é igualmente objeto de materiais em discursos na forma de áudio e vídeo, bem como em suporte informático, desempenhando todos eles o papel de ilustração, reforço e motivação dos conteúdos escritos. (1998, p.160)

Em meio a esta sociedade midiática, a escola não pode se ausentar desse debate, pondo a imagem sob suspeita incondicionalmente ou colocando-a apenas como auxiliar do texto escrito, descartando-a assim como adjuvante da construção de conhecimento. Avaliar a imagem em sua verdadeira dimensão significa, também, descortinar qualquer suposta transparência de uma sociedade cada vez mais representada e rememorada a partir dos discursos imagéticos, significa buscar entender a produção da mesma e a sua intencionalidade. Algo que só será vislumbrado, quando a imagem for utilizada como tecnologia do pensamento. Mas como imaginar essa dimensão da imagem numa escola onde nem mesmo as tecnologias mais consolidadas, como a escrita e a oralidade, são estimuladas como forma de expressão do educando? Estamos de volta ao começo.

Os professores e as TIC: análise dos relatos e produções

A experiência analisada desenvolveu-se em um NTE da cidade do Salvador, onde a formação em Tecnologia Educacional acontece, inicialmente, num curso de 40 horas, seguido da formação continuada em encontros semanais (3 horas) ao longo do ano letivo. A observação (participante) e a coleta de dados foram reali-

zadas durante a formação de 40 horas, oferecida pelo NTE citado. Na análise dos dados, dentro de uma perspectiva etnográfica, o “pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender” (TRIVIÑOS, 1987, p.121) e por isso este estudo constitui-se em uma interpretação, entre muitas possíveis, dos dados analisados, salientando que os limites da subjetividade desse tipo de pesquisa não invalida a pertinência das interpretações. Optei por não identificar os professores, por isso utilizarei denominações genéricas como professor A, B, C...

As atitudes de resistência dos professores para o uso das TIC em educação têm origens ambíguas. Algumas vezes não estão necessariamente associadas à falta de conhecimento técnico ou domínio dos aplicativos, mas à falta de interesse em repensar sua prática pedagógica diante dos desafios contemporâneos. Hernández (2002) sinaliza alguns entraves para o aprendizado significativo de professores, entre os quais: a concepção essencialmente prática do fazer pedagógico, busca pela funcionalidade estreita do conhecimento, generalização das práticas pedagógicas, desinteresse por entender os mecanismos e processos de aprendizagem das crianças e adolescentes, a conseqüente dicotomia entre teoria e prática que gera uma falta de definição quanto à base epistemológica que os orienta no campo da educação ou na sua área específica de conhecimento. Isto fica muito evidente em relação à utilização (ou não) da imagem audiovisual ou estática.

Mas há também a falta de intimidade com as tecnologias digitais, essencialmente com os recursos da telemática que acabam contribuindo para o receio dos professores quanto a seu uso em educação, ou ainda, restringindo-as apenas ao uso pessoal. Mesmo quando há algum entendimento sobre a informática educativa, sua utilização ainda se centra nos procedimentos, e não na incorporação da tecnologia, como elementos adjuvantes da produção de sentidos pelos educandos (ALVES, 2001).

Durante o desenvolvimento das atividades mediadas pelos computadores (navegação na

Internet, participação em chats, lista de discussão, criação de apresentações no Power Point e Front Page, criações de textos no Word), muitos professores ainda apresentavam dificuldade com os comandos básicos do ambiente Windows como copiar, colar, salvar, criar pastas. Nos questionários abertos, de 12 professores, 07 declararam possuírem computador em casa utilizado essencialmente para digitação de textos, como uma máquina de escrever mais sofisticada: “utilizo muito o Word para fazer trabalhos, mas não tenho muita habilidade no uso da Internet” (prof. B) ou “fiz alguns trabalhos no computador, utilizando o Word e visitando alguns sites” (prof. L). Alguns professores indicaram a sub-utilização do computador, quando questionados sobre a relação/interação com ele: “(...) na profissão eu exerço, embora, sem noção geral do processo, tenha sub-utilizado o recurso até hoje” (prof. C), ou ainda, “tenho pouca relação com esse recurso tecnológico. Mas tenho vontade de interagir mais, retirando alguns bloqueios” (prof. G) o que nos dá indícios de uma mudança de perspectiva dos professores, após o curso, sobre a utilização mais abrangente do computador enquanto usuários. Os outros professores, que não tinham acesso a tal recurso em casa, apresentaram maiores dificuldades de interação com o computador durante as atividades, dentro dos aplicativos indicados e na navegação na Internet, reconhecendo a pouca intimidade com estes suportes digitais.

Ao mesmo tempo, houve uma ressignificação do conceito de tecnologia pelos professores, visto, anteriormente, como “tudo que fosse moderno” (prof. B), ou “via a tecnologia como uso do computador somente” (prof. L) ou como apenas “os aparelhos eletrônicos” (prof. D). Mesmo sem estabelecer uma relação mais complexa entre as tecnologias inteligentes e os processos de aprendizagem piagetianos ou vygotskianos, as respostas dos professores já indicam alguma relação da aprendizagem com algo além do ensino de técnicas: “(...) para mim são recursos que existem para facilitar a aprendizagem, o conhecimento e a compreensão do mundo” (prof. B), “(...) todos os conteúdos tor-

nam-se mais dinâmicos quando utilizamos a tecnologia” (prof. A), “(...) conheci uma nova maneira de aprender e ensinar” (prof. G), “(...) como o aluno pode crescer tendo acesso à tecnologia, é o material que se pode utilizar para fazer crescer o entendimento e desenvolver o intelecto” (prof. J). Tais respostas, ainda que um pouco simplistas, sobre as concepções de aprendizagem, revelam um avanço em relação à posição anterior que via a tecnologia apenas em seu aspecto instrumental e o professor no laboratório como transmissor de procedimentos.

Analisar as produções imagéticas dos professores requer habilidade para estabelecer as relações pertinentes entre esses dados e outros, resultantes da observação participante nas situações. Aqui denominamos como produções imagéticas o conjunto das imagens utilizadas pelos professores em suas produções digitais mediadas pelos computadores. Vale também apontar que me refiro às imagens externas e artificiais, dentro da distinção proposta por Nova (2003), enquanto imagens produzidas pelos seres humanos e captadas pela visão. Também pretendo resgatar as falas dos professores sobre a utilização do vídeo e a relação que eles estabelecem entre educação e imagens.

Ao mesmo tempo em que reconhecem que a imagem possibilita uma melhor aprendizagem do aluno, quando questionados sobre a utilização da TV e do vídeo em casa e nas aulas, a maioria dos professores admite o uso doméstico sem, no entanto, incorporá-lo sistematicamente à prática pedagógica: “em casa programas diversos. Na sala não os uso” (prof. A), “só em casa” (prof. E), “(...) em aulas uso mais som, TV às vezes” (prof. N), “sim. Às vezes, sem uma frequência regular, e nas atividades com professores também” (prof. J). Não podem ser descartados os problemas estruturais e administrativos que impedem a sua utilização: “em casa sim. Mas na escola sempre há imprevistos por que esses aparelhos ficam guardados” (prof. F) ou “(...) na escola o vídeo chegou agora” (prof. O). Avaliando quantitativamente, dentre os quinze professores, apenas quatro declararam utilizar sistematicamente o vídeo em sala de aula, sendo que um o faz em

atividades de formação de professores e outro através do Projeto Telecurso 2000, cuja metodologia é centrada na utilização de vídeos. Esses dados revelam que a utilização do áudio-visual ainda acontece de forma pontual, por determinação de algum programa específico (como o Telecurso 2000) ou por iniciativa pessoal de poucos professores, estando a escola alheia à consolidação de uma cultura cada vez mais imagética.

A incorporação da imagem nas produções digitais também revela a dimensão destas para os professores. Foi proposta a construção de uma aula virtual, utilizando um editor de páginas html⁸, onde cada professor optou por temas dentro de suas respectivas disciplinas ou modalidades de ensino, visando a visita com seus alunos. Nestas produções, as imagens aparecem apenas como ilustração dos textos escritos, sendo muitas digitalizadas de livros didáticos, não se constituindo como expressão do pensamento ou discurso independente.

Paralelamente à submissão da imagem à palavra escrita, as produções digitais reproduziam a lógica dos livros, numa seqüência linear página após página, onde o educando segue a seqüência de exploração imposta pelo autor da aula. A introdução de índices e links para sites externos abrem possibilidades de maior interatividade, sendo o aluno já responsável pela escolha dos caminhos a percorrer a partir de suas necessidades e desejo dentro do tema da aula virtual.

O aspecto visual não se restringe à utilização de imagens, mas toda concepção gráfica destas aulas é igualmente importante para estabelecer uma comunicação virtual com o aluno. Chamo de concepção gráfica elementos como tamanho e cor da fonte, localização do texto em relação às imagens, equilíbrio entre espaços vazios e preenchidos, coerência entre as cores utilizadas. Percebem-se estes elementos, pormenorizados nas produções aqui analisadas, demonstrando que a preocupação dos professores está voltada, essencialmente, para

⁸ Foi utilizado o aplicativo Front Page da Microsoft e as páginas foram criadas dentro das limitações de usuários que desconhecem qualquer linguagem de programação.

a informação a ser transmitida e menos para uma mensagem visual a ser comunicada.

Algumas contribuições para a formação docente

A proposta de formação aqui analisada traz alguns pontos significativos que poderão contribuir para a utilização mais construtivista das TIC em educação. Apostar na formação continuada, com encontros semanais que envolvam discussão teórica, interação com as tecnologias digitais e socialização de experiências, talvez seja um caminho possível, entre tantos fantasiosos, que permite repensar a incorporação das TIC nas escolas. Da mesma forma, ainda é utópico imaginar que os professores de diversas disciplinas incorporarão o uso das tecnologias em suas práticas, sem o acompanhamento diário que, nos projetos aqui analisados, é realizado pelos professores de tecnologia.

A utilização das tecnologias, numa perspectiva sócio-interacionista, dentro da escola pública, pressupõe que os projetos/programas, implantados pelas secretarias estejam ancorados nestas concepções pedagógicas, entendendo as diversas tecnologias como mediadoras do processo de construção do conhecimento e não apenas no aspecto instrumental. Esta abordagem epistemológica e pedagógica das TIC é essencial no processo de formação docente e esteve presente na experiência aqui analisada.

Igualmente importante é a valorização do

professor, enquanto intelectual e produtor de conhecimento, entendendo-o como sujeito ativo e reflexivo em relação a sua prática. Neste sentido, ficou claro que esta formação não se resumiu à instrução de procedimentos a serem seguidos pelos professores e sim baseou-se na reflexão sobre as TIC e as possibilidades de interação com o âmbito educacional.

Percebi que, ao longo deste processo de formação, o conceito de tecnologia que estava atrelado a uma concepção tecnicista (ênfase no caráter instrumental) condicionava a incorporação de algumas tecnologias, como a telemática, ao domínio técnico dos docentes. Ao mesmo tempo, os discursos imagéticos são empobrecidos nos processos educacionais, não havendo reflexões críticas sobre esta linguagem, sendo a mesma incorporada apenas enquanto ilustração dos textos escritos. Assim, as discussões aqui visam enfatizar a necessidade de investimento na formação inicial e continuada do professor, criando espaços para reflexão crítica sobre o potencial e as especificidades da incorporação das diversas tecnologias intelectuais nos processos educacionais.

Ainda é necessário reafirmar que as TIC em si não trarão mudanças significativas para a educação pública, caso a incorporação das mesmas não esteja atrelada a políticas de valorização dos professores e de melhoria das condições materiais de desenvolvimento do trabalho pedagógico. As diversas utilizações das TIC dependerão, portanto, da dinâmica social do contexto em que estão inseridas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Evandro. *Escrita digital e educação de jovens e adultos: produzindo sentidos num encontro inusitado*. Porto Alegre: PPGEDU/FACED/UFRGS, 2001. Mimeografado.
- ALVES, Lynn. Novas tecnologias: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar? *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 7 n. 10, p. 141-152, jul./dez., 1998.
- BARRETO, Raquel. 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, RJ: Quartet. 2001.
- BRASIL/MEC/SEED. *Programa Nacional de Informática na Educação*. Brasília, DF: SEED/MEC, 1996.
- _____. _____. Brasília, DF, SEED/MEC, 2002. Disponível em <<http://www.proinfo.gov.br>>. Acessado em 18 out. 2002.

- HERNÁNDEZ, Fernando. *A importância de saber como os docentes aprendem*. Disponível em <<http://www.revistapatio.com.br/patio/patio.htm>>. Acessado em 21 set. 2002.
- JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtiva. *Em aberto*, Brasília, DF, v. 16, n. 70, abr./jun. 1996.
- LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34. 1993.
- LIGUORI, Laura. As novas tecnologias da informação e da comunicação no campo dos velhos problemas e desafios educacionais. In: LITWIN, Edith (Org.). *Tecnologia educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- NOVA, Cristiane. Imagem e educação: rastreando possibilidades. In: NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn (Orgs.). *Educação e tecnologia: trilhando caminhos*. Salvador: Editora da UNEB, 2003.
- PÁDUA, Elisabete M. M. de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus, 2000.
- PLAZA, Julio; TAVARES, Mônica. *Processos criativos com meios eletrônicos: poéticas digitais*. São Paulo, SP: Hucitec, 1998.
- PRETTO, Nelson. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, Raquel (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro, RJ: Quartet. 2001.
- RAMAL, Andrea C. Ler e escrever na cultura digital. *Revista Pátio*, Porto Alegre, v. 4, n. 14, p.21-24, ago./out., 2000.
- ROCHA-TRINDADE. Imagens e aprendizagem na sociologia e na antropologia. In: FELDMAN-BIANCO, B., LEITE, M. (Orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências humanas*. Campinas: Papirus, 1998.
- SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro, RJ: Quartet. 2001.
- TOSCHI, Mirza Seabra. TV Escola: o lugar dos professores na política de formação docente. In: BARRETO, Raquel (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro, RJ: Quartet. 2001.
- TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

Recebido em 01.10.03
Aprovado em 19.11.03

FORMAÇÃO DO EDUCADOR E A QUESTÃO DA ÉTICA

Maria Judith Sucupira da Costa Lins *

RESUMO

Vive-se uma crise mundial de múltiplos aspectos. Destacamos neste estudo a questão educacional num contexto organizacional, enfocando a formação do educador. Observa-se no núcleo desta crise uma enorme “desordem moral”, segundo MacIntyre (1984). Pergunta-se qual o papel do educador nesta sociedade, a partir da formação ética/moral, e qual a responsabilidade da organização de ensino nesta formação. Deve-se organizar a formação apropriadamente direcionada para a atuação do profissional competente. Todo professor é, ou deveria ser, um educador, aliando aos seus conhecimentos específicos a preocupação com a educação dos alunos sob sua responsabilidade, não só quanto à instrução de saberes, mas principalmente com relação a uma visão formativa. Propomos na formação do educador: 1 - competência profissional e alto nível de conhecimento específico; 2 - auto-conhecimento; 3 - construção da liberdade, 4 - ética e moral.

Palavras-chave: Professor – Educador – Educação – Ética – Moral - Formação

ABSTRACT

EDUCATION OF THE EDUCATOR AND THE MATTER OF ETHICS

We are currently living a world crisis of multiple aspects. In this study we highlight the educational matter in an organizational context, focusing on the education of the educator. It is observed, in the core of this crisis, an enormous “moral disorder”, according to MacIntyre (1984). One can ask what the role of the educator is in this society, departing from the ethical/moral education, and what the responsibility of the teaching organization is in this education. The education must be organized appropriately directed towards the performance of the competent professional. Every professor is, or should be, an educator, adding to their specific knowledge the preoccupation with the education of the students under their responsibility, not only regarding the instruction of knowledges, but mainly regarding an educative foresight. We propose, in the education of the educator: 1 – professional competence and a high level of specific knowledge; 2 – self-knowledge; 3 – construction of freedom; 4 – Ethics and moral.

Key words: Professor – Educador – Education – Ethics – Moral

* Doutora em Educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ. Endereço para correspondência: Rua Abade Ramos 131-402, Jardim Botânico - 22461-090 Rio de Janeiro/RJ. E-mail: mariasucupiralins@terra.com.br.

I – INTRODUÇÃO

Educação e Formação do Educador, tema deste número da Revista da FAEEBA, é ao mesmo tempo uma proposta fundamental e um desafio dos mais fascinantes para qualquer um de nós que se inclui no grupo de educadores e, por conseguinte, se interessa pelo complexo tema. Como educadora, entendo que esta é uma questão crucial, cuja análise não só se justifica, mas se torna uma exigência, principalmente em tempos de pós-modernidade. Dentro de tão ampla e importante premissa, várias são as abordagens possíveis, todas elas trazendo grande contribuição. Destacamos a formação do educador e a questão da Ética para nossa reflexão, buscando abrir caminhos para uma discussão que frutifique bastante. A partir deste recorte do tema, identificaremos o objetivo deste estudo.

Em primeiro lugar, vejamos quem é o educador. Muitos são os conceitos apresentados visando melhor compreensão do termo educador, e os estudos hoje o apontam em diferentes funções na sociedade. Não há propriamente um consenso quanto à sua definição, nem assim o desejaríamos. Dentre os muitos pontos de vista conhecidos, podemos identificar o educador, por exemplo, como professor, artista ou agente social (LINS, 1996). A partir desta classificação, reconhecendo que muitas outras poderiam ser elaboradas, tomaremos para estudo aqui o educador-professor. Ou seja, buscaremos o educador que se encontra em sala de aula, como parte de uma instituição organizada, enfatizando o professor em suas atividades de ensino ao mesmo tempo que é o educador.

O educador é alguém que está possibilitando uma construção de pessoas com uma visão teleológica essencial, na medida em que seu olhar se lança para mais adiante, identificando finalidades coerentes a valores que lhe servem de fundamento e de guia. A Ética deve nortear toda a ação educativa, marcando desta forma o professor e o identificando como educador.

Tomaremos, neste artigo, o termo professor de maneira geral, considerando o que há de comum neste educador em todos os níveis de ensino. E faremos neste contexto algumas re-

flexões sobre a *formação do professor*, a qual é ampla e nos permite ainda alguns recortes. A que se refere esta formação? Formação acadêmica, artística, ética/moral ou outra?

Ficaremos apenas com a análise da formação ética/moral do professor.

Pode-se agora afirmar, não só a partir do título proposto para este artigo, mas por estas explicações introdutórias, que as reflexões aqui pretendidas se concentram na formação do professor entendido em uma sua característica fundamental de educador, no que diz respeito à Ética.

Mesmo que possa parecer algo óbvio, ainda assim a compreensão do professor como o educador que ele é nem sempre acontece. Mais complexo ainda é discutir a sua formação ética/moral.

Quem é este professor a que estamos nos referindo ?

Ele é aquele profissional responsável não só pelo ensino de um programa proposto para uma determinada série ou disciplina da vida escolar do aluno, como também o responsável por sua formação ética e moral. Se o professor responde pela formação ética e moral de seus alunos, subentende-se, por hipótese, que deve existir uma formação ética e moral deste professor.

Segundo a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a Ética é responsabilidade de todos os professores, e constitui um dos temas transversais que devem perpassar todos os conteúdos de ensino em uma escola, em todos os níveis. No documento legal utiliza-se apenas o termo Ética. Aqui utilizaremos os dois termos – Ética e Moral – para facilitar a compreensão, como explicaremos em seguida.

Trata-se pois de um tema dos mais importantes, principalmente por se viver hoje uma crise mundial de múltiplos aspectos, observando-se no núcleo desta crise uma enorme “desordem moral”, na expressão utilizada por MacIntyre (1984) para designar uma situação em que a Ética e a Moral perderam seu lugar. Diante desta constatação, mais do que nunca é fundamental que se pergunte, e se busque realmente responder qual o papel do educador nes-

ta sociedade. Haverá ainda a possibilidade de reorganização da sociedade, somente possível por meio da educação? Por isso o debate aqui promovido adquire inegável importância.

A partir da posição central do educador, desde logo se impõe a indagação: como será a sua formação?

A formação do educador é, portanto, uma preocupação que está presente nas discussões gerais, e que será apenas analisada aqui em um de seus aspectos, que embora seja essencial, não deixa de ser restrito.

II – COMPREENDENDO OS TERMOS ÉTICA E MORAL

É bastante comum se ouvir dizer que vivemos hoje num mundo em crise ou, até mesmo, em muitas crises. A qual delas alguém pode estar se referindo quando se pensa na formação do educador? É interessante organizar nossa argumentação a partir deste raciocínio, pois a crise deve ser entendida como um momento fértil, a partir do qual soluções devem ser apresentadas.

Pensando na formação do educador, passo a destacar a crise da Ética/Moral, lembrando que esta não é peculiar a educadores, mas pode ser observada na vida do ser humano em geral. Sabe-se que o ser humano vem se afirmando pela evolução enorme dos conhecimentos científicos e que esta progressão se distancia cada vez mais de um desenvolvimento de maturidade emocional e ética/moral, o que se reflete na crescente angústia existencial identificada por estudiosos de diferentes áreas. O que a palavra ética significa?

A nova LDB, como já nos referimos, utiliza o termo ética, ao abordá-lo no volume 8 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e por isso o empregamos desde o título deste nosso artigo. No entanto, este termo não é uma unanimidade enquanto conceito, já que muitas vezes mantém alguma relação ao que se entende por moral. Daí entendermos a necessidade de distinguir os dois termos: ética e moral.

Na antiguidade grega se entendia o Ethos como um conjunto de costumes e valores, modo

de agir e caráter, numa conexão forte e precisa com a idéia de política. Devido a estas características, só se pode entender a Ética entre os gregos presa ao conceito de *polis*. Para Aristóteles (1959), a Ética se constitui na própria *polis*, de forma que o comportamento individual não adquire uma relevância enquanto construção pessoal, mas sim na medida em que está coerente com esta *polis*.

Vejam alguns pontos importantes que nos possam levar à compreensão do significado de Ética e de Moral, suas peculiaridades e correlações. O agir do homem revela uma ética, ou seja, todo o comportamento humano de alguma forma deriva de uma postura ética, ou ao contrário, anti-ética. Estudos sobre a Ética vêm se tornando cada vez mais freqüentes, evidenciando uma preocupação geral referente a este assunto. O que é Ética? Observe-se De Finance (1988, p. 10), quando afirma que a Ética é uma ciência prática, “não só porque trata da *praxis* (prática) humana, mas porque visa dirigi-la.” A Ética, como prática, é observável nas ações corriqueiras da vida do ser humano, e tem como fim determiná-las, na medida em que “visa dirigi-la.”

Quando hoje encontramos a palavra moral, precisamos entender que esta foi introduzida pelos romanos também com um significado ligado aos costumes, embora com a conotação de um conjunto de leis e normas práticas estabelecidas para serem seguidas pelos cidadãos. No vocabulário grego, uma palavra referente a código ou normas para a vivência da ética não existia, pois como vimos, para os gregos o sentido de Moral já estava no Ethos, e este Ethos inserido na *polis*.

Observa-se hoje uma relação entre estes dois termos, de modo que alguns autores consideram que se pode empregar tanto a palavra moral como ética para o mesmo significado, já que num sentido mais amplo as duas palavras poderiam ser equivalentes. Isto no entanto não é um consenso. De certa forma há uma tendência a se considerar o termo ética relativo ao conjunto de valores ou à filosofia subjacente à prática, enquanto o vocábulo moral seria usado para identificar esta prática, ou seja, os comportamentos referentes à Ética.

Ainda com o intuito de se esclarecer a questão terminológica, na medida em que introduzimos o termo valor, precisamos de alguma forma defini-lo. Entendemos que:

Valores são manifestações concretas de princípios fundamentais considerados como de relevância para a vida do indivíduo e da comunidade social. Referem-se precisamente a tudo que ocupa um lugar de importância na vida individual e social e devem orientar o pensamento e o comportamento de cada pessoa de modo que haja respeito nos dois sentidos, tanto em relação a cada indivíduo como para com a sociedade. Valores podem ser considerados segundo algumas classificações, quanto às suas características universais e culturais. Muitas vezes se fala também em valores transcendentais e permanentes em oposição a valores que têm sua importância mas estão restritos a uma temporalidade e também a determinados grupos culturais. É preciso pois não se perder de vista que além dos valores mais imediatos, próprios de uma comunidade, os chamados valores culturais, existem ainda os valores universais, pertinentes a todos os seres humanos, enquanto membros de algo mais amplo, se bem que difícil de uma definição de consenso, a humanidade. (LINS, 1999b, p.100-101).

Os estudos de Ética não compõem uma corpo científico no sentido restrito do termo, por isso não se pretende que exista uma teoria da Ética nos moldes exatos da Física, ciência esta considerada como paradigma. Encontramos diferentes perspectivas que levam a diversas teorias. Estas buscam explicar a Ética/Moral e descrever ou predizer formas de pensamento filosófico, sem no entanto haver uma que chegue a responder inteiramente as questões existentes. Dentre estas destacamos a teoria formulada por MacIntyre (1984), considerado um dos maiores estudiosos da Ética e da Moral. Este filósofo chama a atenção para a importância do estudo das virtudes, necessárias ao ser humano pós-moderno, que busca as raízes gregas sem no entanto esquecer a indispensável contextualização e atualização face ao mundo em que se vive hoje.

Numa outra perspectiva, a Ética/Moral foi estudada por autores como Kohlberg (1981), que se deteve na análise da evolução cognitiva da compreensão da Ética/Moral num enfoque

desenvolvimentista. Pesquisando grupos de crianças e jovens de idades e culturas diferentes, aos quais eram apresentados dilemas éticos/morais, Kohlberg chegou à formulação de um conjunto sequencial de estágios de pensamento ético/moral. Trata-se de uma abordagem voltada para a área psicológica, de grande contribuição para a prática na formação não só de crianças e adolescentes, como também de profissionais de diversas áreas.

Por mais interessante que seja a discussão sobre Ética/Moral, não nos estenderemos neste item, pois nosso objetivo é a formação do educador, no que diz respeito à Ética, e não a análise de questões e problemas específicos e originários desta. Passamos, portanto, a seguir, a refletir sobre a formação ética do educador.

III – FORMAÇÃO ÉTICA/MORAL DO PROFESSOR-EDUCADOR

Iniciando-se a reflexão sobre a formação ética/moral do professor-educador, vejamos o que fica entendido como um conceito de educador. Mesmo nas culturas mais primitivas, desde o início da organização das sociedades humanas, a sistematização de conhecimentos tem sido uma preocupação, principalmente no que diz respeito à manutenção da tradição e à passagem desta para as novas gerações. Assim é que as construções de um povo, sua história, seus valores, costumes, arte, leis, religião e modos de vida em geral constituíram o conteúdo da Educação, sob a responsabilidade de pessoas da comunidade, encarregada de transmiti-lo aos jovens. Estes são os primeiros educadores, dentro de uma ótica muito específica, voltada mais para a preservação da cultura do que para o desenvolvimento do próprio educando enquanto indivíduo.

Em qualquer momento histórico e nos mais diferentes contextos, há sempre a figura e a função do educador, independente de uma avaliação restrita do que seja este. A formação aqui está sendo entendida no mais amplo sentido que se possa considerar. Posto isto, queremos deixar claro que, para nosso objetivo, estamos con-

siderando de uma forma conjunta esta formação do educador. Pretendemos, pois, buscar alguns pontos considerados de maior importância para tal numa visão que não se limita a alguém especificamente designado para esta função. Insistimos na abrangência do termo, englobando todo cidadão, numa perspectiva de responsabilidade.

A Educação hoje, mesmo segundo variadas concepções em diferentes países, é uma preocupação, embora se observe uma negligência em algumas políticas de governo, como lembra Mendes (1983), ao afirmar que, mesmo existindo um discurso neste sentido, o poder político não se ocupa prioritariamente com a educação do povo, como seria de se esperar. Ressaltamos aqui este problema por estar na sustentação de qualquer programa de formação do educador e também porque diz respeito à realidade brasileira, ao menos em determinada época, segundo a análise do autor.

Consideramos o educador alguém necessariamente comprometido consigo mesmo, com o outro e com o grupo social, e preocupado com a construção de pessoas, e cuja formação ética/moral será não só no plano pessoal, o que já é fundamental para qualquer um, mas num outro plano, mais amplo, relativo a todos que estão sob a sua orientação. A influência da personalidade do professor sobre o aluno tem sido objeto de estudos em diferentes sociedades, como salienta Sherbakov (1985). Certamente que não só o educador, mas todo profissional deve estar engajado numa proposta ética em relação ao outro, pelo simples fato de serem cidadãos.

O educador é aquele que vive o exercício da cidadania, pratica a ética e busca a construção dos valores sempre em relação ao outro, principalmente quando se entende que o educador existe porque existe um educando. Sua ação corresponde à ação do educando, o qual é o centro desta ação educativa; portanto, a formação do educador deve ser organizada a partir do que se pretende em função deste educando.

A preocupação em relação a estes pontos nos leva a melhor compreender o significado da formação ética/moral do educador. Quando

se analisa a Educação em suas relações com problemas de ética/moral não se está pensando que esta seja simplesmente uma aplicação de uma filosofia. A Educação encontra fundamentos na Filosofia para a realização das exigências de sua própria natureza, que tem como um dos aspectos principais possibilitar ao ser humano o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento enquanto ser humano, mas não se restringe a esta.

Questionamentos sobre o agir do educador devem servir de referência para a sua formação, alguns destes em âmbito universal, relativos a valores essenciais do ser humano, enquanto outros serão mais específicos, ligados a contextos sócio-culturais nos quais o educador estará agindo. O que sabemos é que seu papel certamente estará calcado na Ética/Moral. Enfatizamos esta questão na medida em que o ser humano constrói sua vida e sua sociedade a partir de valores, numa posição única, derivada do seu espírito e de sua razão, como bem salienta Scheler, segundo Lins (1999a). Torna-se cada vez mais atual a reflexão deste filósofo, principalmente em relação ao problema aqui tratado.

Novamente baseando a reflexão nos estudos de MacIntyre, observamos que hoje se vive uma prática da moral calcada no Emotivismo, que “é a doutrina de que todos os julgamentos avaliativos e, mais especificamente, todos os julgamentos morais, nada mais são que expressões de preferência, expressões de atitude ou sentimento, na medida em que são tipicamente morais ou avaliativas.” (1984, p 12). Segundo o pensamento do referido filósofo (1999), é preciso que se volte à razão, não de forma absoluta, mas na medida em que esta possibilita a reflexão crítica e venha a estabelecer a ética/moral, tanto na vida individual como social, para que os seres humanos, vivendo moralmente, encontrem a felicidade para a qual foram feitos, principalmente a partir da consciência da dependência dos seres humanos pela ética.

IV – POSSIBILIDADES E PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO ÉTICA E MORAL DO PROFESSOR-EDUCADOR

Num mundo marcado pela pluralidade não se pode pretender um modelo absoluto de ética/moral, sem que se caia numa rigidez artificial que de modo algum virá a funcionar. O multiculturalismo é uma realidade cada vez mais evidente, exigindo o conhecimento das diversidades entre os povos e o respeito às peculiaridades de cada um.

Sem querermos estabelecer regras, consideramos que alguns pontos são gerais e podem servir de apoio para um planejamento da formação ética e moral do professor-educador em diferentes contextos. Tomamos como pressupostos os elementos básicos primordiais que sustentarão a atividade educacional, conferindo-lhe significado. Pensar na formação ética/moral do educador não significa fixar normas arbitrárias e impor listas de valores e regras, pois como bem lembra MacIntyre (1998, p.268), “nós não podemos esperar encontrar em nossa sociedade um conjunto único de conceitos morais.” Isto não implica desistir da tarefa, como também insiste o referido autor, afirmando que é preciso encontrar critérios morais e “adotar algum vocabulário moral se devo ter quaisquer relações sociais.”

Não há um consenso sobre o papel da formação ética/moral do professor/educador em relação ao desenvolvimento de seus alunos e nem mesmo sobre a existência deste como um elemento fundamental. Alguns autores, porém, como Ausubel e outros (1980, 381), mesmo lembrando que a principal função da escola é promover a aprendizagem, ressaltam que: “É evidente que a escola tem importantes responsabilidades em relação aos aspectos morais, emocionais e sociais do desenvolvimento dos alunos. Entretanto, trata-se no caso de responsabilidades que suplementam as de outras agências socializadoras.” Enfatizam, ainda, que o professor/educador deverá ter como sua característica a competência para ensinar, preocupando-se com os outros aspectos, tanto morais como éticos e sociais, apenas quando “colidem com o processo de aprendizagem” (p. 386).

Não concordamos com esta visão restrita da escola, lugar da ação do professor/educador, considerando que a aprendizagem não pode ser reduzida a determinados conteúdos e informações, mas se estende para campos diversos, tornando-se ampla e abrangendo a totalidade do desenvolvimento do aluno. Transforma-se assim a escola num espaço fundamental de formação dos alunos, para a qual deve voltar-se a formação do professor/educador, não se restringindo a aspectos meramente informativos. Certamente que a escola desempenha papel suplementar, não substituindo a família, instância primeira de socialização, mas muitas vezes se associando a esta, principalmente ao considerarmos as crises que a afetam atualmente.

O tema é altamente complexo e continua aberto para debates posteriores, de modo que se reflita sempre sobre os conceitos de escola, de professor, de educador e o que se espera em relação a seus papéis. Com a contínua dinâmica da sociedade, estes conceitos não podem ser cristalizados, e por isso a formação do professor/educador deve ultrapassar os estreitos limites de uma escola que apenas se ocupa com a instrução específica dos seus alunos.

Nesta perspectiva, e com o objetivo de promover a reflexão sobre as possibilidades de uma atuação mais ampla do professor e da escola, apresentamos de forma sucinta os seguintes pontos fundamentais da formação do educador:

1 – Competência profissional e alto nível de conhecimento específico

Em primeiro lugar, destacamos a importância da competência profissional no que se refere à formação do educador. É imprescindível que o professor seja competente e cumpra a sua tarefa de modo que os objetivos de ensino sejam atingidos. Ele tem como função específica ensinar, e por isso deverá dominar os conteúdos próprios da disciplina sob sua responsabilidade. Não se pensa no professor em um plano de improvisação, desprovido de capacitação referente à sua área de conhecimentos ou inseguro quanto à sua formação específica.

No entanto, a competência profissional não se resume a uma habilitação numa determinada

área de conhecimentos, na instrumentalização de sua ação por meio de técnicas adequadas, ou na instrução recebida. Ela é muito mais ampla e envolve capacitação que deve ser continuada, de modo que o professor se torne alguém em busca incessante de novos conhecimentos.

A atividade de ensino realizada pelo professor é o centro de sua função, e como diz Ausubel (1980)¹, é fundamental que seja bem realizada, ao tempo em que ele explica a *aprendizagem significativa*.

Além das informações gerais e específicas e do alto nível de conhecimento, o professor, para se tornar um Educador, conta ainda com os conhecimentos relativos à área pedagógica, o que lhe dá uma competência profissional superior à de um simples instrutor.

2 – Auto-conhecimento

A formação do educador envolve também o auto-conhecimento. Ninguém pode ser um educador, isto é, ser responsável pelo desenvolvimento pleno de outras pessoas, enquanto ainda não se conhece. A construção de sua própria personalidade é uma condição para a sua tarefa, e por isso não pode ser negligenciada durante a sua formação.

Na base do processo de formação do educador está o estabelecimento de seu caráter. É com relação a este aspecto que o desenvolvimento de princípios éticos aparece com maior evidência. Não se trata apenas de um esclarecimento de valores, mas de um auto-conhecimento em relação ao caráter. Atualmente fala-se inclusive em educação do caráter, aproximando esta expressão do próprio significado de formação ética/moral.

A escala de valores construída pelo próprio indivíduo identifica-se com o auto-conhecimento, a partir de suas experiências de vida e de trocas efetuadas com o seu meio sócio-cultural. O educador também precisa ser consciente de sua escala de valores, elaborada desde a sua adolescência, e que lhe servirá de referência e fundamentação para as suas ações (ERIKSON, 1976).

O auto-conhecimento não significa uma visão isolada ou fechada de uma realidade parti-

cular, mas faz parte de uma necessidade de adaptação cultural, como afirma Merlin Donald (2000), ao analisar o desenvolvimento das capacidades próprias de cada pessoa. A interação do educador com o seu meio sócio-cultural faz parte da dinâmica de auto-conhecimento e conhecimento do outro, numa interdependência altamente enriquecedora para a ação pedagógica.

3 – Construção da liberdade.

Discutir sobre o sentido da liberdade, ou como diz Hannah Arendt (1972, p.188), “levantar a questão – o que é a liberdade – parece ser uma empresa irrealizável”. No entanto a própria filósofa analisa o tema, buscando as raízes desta idéia na política até chegar às propostas do reconhecimento da liberdade interior e da criatividade.

Todo ser humano deseja a própria liberdade. Faz parte da natureza do ser humano a busca desta liberdade, mesmo que muitas vezes o seu conceito não esteja plenamente definido. Como um dos valores fundamentais do ser humano, a liberdade não é um dom gratuito, mas surge de uma construção, de uma conquista, que pode ser entendida numa relação política ou individual.

Numa perspectiva diferente da apresentada por Arendt, e procurando estabelecer a questão da liberdade no plano do indivíduo, há muitos pensadores. Neste sentido, ao discutir a construção e a prática da liberdade, Maritain (1959) busca entendê-la enquanto resultado de decisões racionais e fruto de uma postura amadurecida do sujeito. A liberdade não se torna uma realidade por contingências políticas, mas por uma evolução pessoal.

De acordo com este pensamento, a liberdade de agir decorre não de um impulso ou desejo, ou ainda de uma reação a estímulos exteriores, como também acontece ser entendida, mas do próprio sujeito. Isto pode ser visto na prática do educador, principalmente quando se entende que a liberdade consiste em um ato de discernimento e adesão consciente.

O educador é um ser livre. É alguém que a partir de uma adesão consciente se torna ca-

¹ Ver quadro na p. 57 (AUSUBEL, 1980).

paz de construir o seu agir, baseado em parâmetros bem definidos, e orientar sua vida por uma filosofia honesta. Neste sentido a liberdade se concretiza por meio de suas ações, originando-se de numa reflexão crítica e gerando conseqüências que serão assumidas.

4 – Ética e moral

Enfatizamos aqui a questão da ética e da moral na formação do educador, que constitui o núcleo central desta nossa reflexão, tomando-se como paradigma a proposta grega das virtudes, sem com isto pretendermos organizar nenhuma lista de itens a serem cumpridos como deveres e obrigações. De modo algum a formação do educador pode tomar o caminho de qualquer traço de moralismo arbitrário.

Identificar a importância da Ética e da Moral não significa assumir uma postura de condenações ou de pessimismo, nem de distanciamento da realidade. Numa sociedade como a atual, em que os valores ético-morais estão sendo continuamente questionados, muitas vezes aqueles essenciais ao ser humano, mais forte ainda se faz a necessidade de uma formação ética/moral do educador, alguém que se responsabilize pelo desenvolvimento pleno de crianças e jovens.

Como bem salienta Giussani (1995, p. 15), em uma de suas muitas obras, nas quais discute questões fundamentais da vida das pessoas diante das exigências éticas/morais do mundo, “a função educativa é uma função de coerência”. Esta coerência se confirma pela prática dos princípios e valores face aos problemas do cotidiano e se apresenta como uma das marcas do educador.

Esta coerência também é analisada por Turiel (2002), ao observar conflitos sociais e diferenças culturais, e chegar à conclusão de que se trata de algo muito difícil que deve ser construído principalmente por meio de experiências na prática da moral. Trata-se de uma “consistência” que deve ser o resultado do desenvolvimento da “autonomia moral”. Nesta perspectiva o autor afirma que “autonomia moral se refere à construção de julgamentos morais através de interações em vários aspectos da experiência.” (p. 290).

V – REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES

Não utilizamos como título desta seção o termo *Conclusões* por considerarmos que o tema proposto não foi aqui esgotado. Na realidade, abrimos novos caminhos para a pesquisa sobre esta importante questão, reafirmando o que foi o fio condutor de nosso raciocínio, e que de certo modo pode ter sido também uma espécie de hipótese de trabalho. A idéia básica de sustentação de nossa reflexão, e que oferecemos para futuras implicações, tanto curriculares em cursos de formação de educadores como também na experiência diária daqueles que já estão em exercício, é que a Ética e a Moral são os pilares de toda atividade educacional.

A Educação tem sido analisada como a instância que pode promover as mudanças necessárias para que sejam evitadas as catástrofes nas civilizações, e o educador é aquele que exercerá fundamental papel neste processo. Em extenso trabalho de análise que fornece grande número de informações, Huntington (1996) reflete sobre as alterações econômicas, políticas e sociais que vêm ocorrendo em diferentes países e culturas, e conclui que os valores das várias civilizações, entendidos em seus pontos em comum, poderão ser o ponto de partida para que não venham a ser destruídas. Considerando que: “Modernização possível e desenvolvimento moral da humanidade produzidos por maior educação, consciência e compreensão da sociedade humana e seu meio ambiente natural geram movimento sustentável em direção a níveis cada vez mais altos de Civilização,” como pensa Huntington (1996, p. 320), podemos entender a enorme importância da formação do professor/educador neste contexto.

Propomos para reflexão a idéia de que a formação do educador é necessariamente, e por excelência, uma formação ética/moral. Dizer que se trata de uma formação moral e ética é sustentar que somente a partir de uma consciência de valores e de comportamentos coerentes a estes haverá o processo educativo.

Retomando o ponto em que salientamos a importância da competência do educador, observamos que a competência técnica é realmen-

te imprescindível, mas esta não pressupõe a presença de valores e de comportamentos coerentes a estes. Ou seja, a Ética e a Moral não decorrem como naturais elementos derivados de uma formação voltada apenas para a competência técnica.

Ainda no que tange a formação ética/moral, mesmo sabendo que há hoje testes e procedimentos especialmente criados para a avaliação destes itens, não se pode pretender que alguém dê uma imediata resposta a estas premissas apenas porque se tornou um profissional em uma determinada área. A construção da Ética e da Moral é por sua própria natureza um processo longo e complexo, envolvendo outros aspectos da formação do sujeito, notadamente relacionados com o desenvolvimento cognitivo. No entanto, a recíproca não é verdadeira. Não há necessariamente um fundamento ético e um comportamento moral num sujeito apenas porque este atingiu os níveis mais elevados do desenvolvimento cognitivo.

Nossa preocupação se resume à proposta de reflexões sobre a formação do educador do ponto de vista ético/moral, que de modo algum levam a uma lista de qualidades e características a serem encontradas neste sujeito, em qualquer época. Insistimos na importância dos pontos salientados e repetimos que o educador precisa ser entendido em uma concepção ampla, num sentido de responsabilidade social, definindo-se a partir desta o que é exigido de cada pessoa para sua adequada atuação.

A partir desta perspectiva, a formação ética/moral do educador se desdobra em possibilidades que ultrapassam um curso específico, pois todos deveriam recebê-la. Formação não é sinônimo de graduação em um curso ou de diplomação recebida, mas implica em um conjunto de elementos que irá compor a própria personalidade do sujeito, de modo que este seja reconhecido em sua prática pelas ações reveladoras de seus valores. Esta é uma idéia que me parece particularmente importante, principalmente no que diz respeito a uma participação maior de todos no processo educativo.

Na formação do educador, um dos pontos fundamentais, salientado quando nos referimos

ao auto-conhecimento, é a construção de uma escala de valores. Lembramos que estabelecer uma escala de valores exige o compromisso com a prática da virtude, algo essencial para que o ser humano possa viver em comunidade.

Sintetizamos as idéias apresentadas afirmando que viver moralmente é uma condição primária, sem a qual o educador não pode assumir seu papel já que exerce neste caso apenas um simulacro de sua função, e não a educação propriamente dita. As reflexões e discussões sobre a formação do educador, levando-se em conta sua inserção social e sua influência sobre os alunos, enfatizam a necessidade de um eixo ético/moral. É interessante observar este aspecto na situação do educador/professor, pois, como lembra Vygotsky (1997, p.49), “do ponto de vista psicológico, o professor, é o dirigente do ambiente social na sala de aula, o governante e o guia da interação entre o processo educacional e o aluno. (...) Embora o professor não tenha o poder para produzir efeitos imediatos no aluno, ele é todo-poderoso quando se trata de produzir efeitos diretos sobre este através do meio social.” Esta ação do professor/educador sobre o meio social necessariamente deixará transparecer os elementos provenientes de uma base ética. Temos neste caso o exemplo significativo dos fundamentos éticos revelados pelo comportamento moral do professor/educador na mediação que este faz, possibilitando ao aluno a interação com os componentes sócio-culturais.

Devido à complexidade do tema, pesquisas sobre a formação do educador devem enfatizar os estudos sobre Ética/Moral, numa preocupação constante com a análise dos grandes e contundentes temas que surgem no dia a dia. Ética e Moral não constituem matérias de conhecimento que vão se restringir a um quadro teórico, mas são fontes de orientação para o agir cotidiano do educador.

Com este estudo sobre a formação do educador diante da Ética, visamos ainda propor uma reflexão mais profunda que permita uma análise e, a partir desta, uma compreensão dos fenômenos sócio-culturais de modo que haja uma coerência entre o ser humano e o seu agir. Pensar o ser humano e suas relações na sociedade,

suas condições básicas, seus desejos e necessidades é parte desta formação aqui discutida. Este é um dos pontos centrais da formação do educador, principalmente em relação às mudanças que estão acontecendo no mundo e as que estão por acontecer. É neste contexto que a formação ética/moral do educador cresce como urgência inadiável.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, H. *Entre o passado e o futuro*. 2. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1972.
- ARISTOTE. *Ethique a Nicomaque*. Traduction par J. Tricot. Paris: Vrin, 1959.
- AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro, RJ: Interamericana, 1980.
- DE FINANCE, J. *Ethique Générale*. 2. ed. Roma: Pontificia Universita Gregoriana, 1988
- DONALD, Merlin. The central role of culture in cognitive evolution: a reflection on the myth of the “isolated mind”. In: NUCCI, L., SAXE, G., TURIEL, E. (Org.). *Culture, Thought and Development*. New York: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 19-40.
- ERIKSON, E. *Identidade, juventude e crise*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1976.
- GIUSSANI, L. *Il rischio educativo: come creazione di personalità e di storia*. Torino: Società Editrice Internazionale, 1995.
- HUNTINGTON, S. *The clash of civilizations and the remaking of world order*. New York: Simon & Schuster, 1996.
- KOHLBERG, L. *Essays on moral development. the philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row, 1981. v. 1.
- LINS, M. J. S. C. *A concepção de educador em Durmeval Trigueiro Mendes*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.
- _____. Introdução aos conceitos de espírito e razão em Max Scheler. *Revista UNIVILLE: Arte e Educação*, Joinville, v. 4, n.2, p. 92-99, 1999a.
- _____. Educação moral na encruzilhada. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 8, n. 12, p.97-111, jul./dez.,1999b.
- MACINTYRE, A. *After virtue*. 2nd ed. Indiana. USA: University Notre Dame, 1984.
- _____. *A short history of ethics*. 2nd ed. Indiana. USA: University Notre Dame, 1998.
- _____. *Dependent rational animals*. Chicago: Open Court, 1999.
- MARITAIN, J. *Rumos da Educação*. Rio de Janeiro, RJ: Agir, 1959.
- MENDES, D.T. (Org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1983.
- MENDES, D.T. Existe uma filosofia da educação brasileira? In: MENDES, D.T. (Org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1983. p.50-134.
- SHERBAKOV, A. I. Psicología de la personalidad del Maestro. In: PETROVSKI, A. (Org.). *Psicologia evolutiva y pedagógica*. Moscou: Progreso, 1985. p.326-340.
- TURIEL, E. *The culture of morality: social development, context and conflict*. Cambridge, USA: University Press, 2002
- VYGOTSKY, L. *Educational psychology*. Florida: St. Lucie, 1997.

Recebido em 25.09.03
Aprovado em 14.11.03

EDUCAÇÃO SÓCIO-MORAL E TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÉ-ESCOLA

Débora Anunciação da Silva Bastos Cunha *
Eulina da Rocha Lordelo **

RESUMO

Este artigo procura discutir os aspectos relacionados à educação moral da criança que são considerados no trabalho pedagógico na pré-escola. Para tanto, foi conduzido um estudo descritivo com o objetivo de verificar, na organização e execução do trabalho pedagógico, o espaço destinado à questão moral e a concordância entre a prática dos professores e suas próprias características de autonomia e/ou heteronomia. Os resultados demonstraram pouca variação quanto às concepções morais dos professores aplicadas às situações educacionais, mas foram encontradas fortes diferenças quanto às práticas pedagógicas relacionadas à socialização e à formação de valores morais. Esses resultados são interpretados como indicadores da relevância do ambiente sócio-moral como um importante influenciador das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação moral – Educação infantil – Práticas pedagógicas

ABSTRACT

SOCIO-MORAL EDUCATION AND PEDAGOGICAL WORK IN PRE-SCHOOL

This paper aims at discussing the aspects related to the moral education of the child that are considered in the pedagogical work in pre-school. For that, a descriptive study has been conducted with the objective of verifying, in the organization and execution of the pedagogical work, the space addressed to the moral matter and the concordance between the practice of the teachers and their own autonomy and/or heteronomy characteristics. Results have demonstrated little variation regarding the moral conceptions of the teachers applied to the educational situations. Strong differences have been found, though, regarding the pedagogical

* Mestre em Educação pela UFBA. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, campus de Barreiras. Endereço para correspondência: Rua Senhor do Bonfim, 226, São Pedro – 47807.190 Barreiras/BA. E-mail: deb.abelha@uol.com.br

** Doutora em Psicologia pela USP. Professora da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Apoio CNPq. Endereço para correspondência: Rua Raulfo Oliveira, 1007, apt. 202, Jardim Apipema – 40155.030 Salvador/BA. E-mail: eulina@ufba.br

practices related to the socialization and the formation of moral values. These results are interpreted as indicators of the relevance of the socio-moral environment as an important influencing element of pedagogical practices.

Key words: Moral education – Children education – Pedagogical practices

INTRODUÇÃO ¹

A questão do desenvolvimento moral vem se tornando um item obrigatório da agenda para a educação infantil desde que, por um lado, as contribuições da psicologia evidenciaram a dinâmica desenvolvimental das noções de certo e errado e, conseqüentemente, apontam para a relevância de considerar os estágios iniciais do desenvolvimento. Por outro lado, a educação infantil abriu-se para um currículo mais amplo, capaz de favorecer o desenvolvimento global e integrado da criança, em todas as suas dimensões. Nesse contexto, crescem em importância questões relacionadas à formação da personalidade moral da criança no processo de sua socialização, com repercussões para as ações dos professores, que deverão realizar escolhas pedagógicas que contemplem, além dos objetos sociais de conhecimento, os aspectos relativos à formação pessoal e social.

Assim, nosso principal interesse é o formato da educação moral das classes de pré-escola. Há uma preocupação com esse aspecto da educação, ou as práticas ainda estão voltadas apenas para a preparação da criança para ingressar no ensino fundamental? Se há tal preocupação é necessário identificar como a moralidade é encarada pelos profissionais da educação infantil e como eles desenvolvem seu trabalho. Se não, também é preciso verificar o que ocorre, pois, intencionalmente ou não, a educação moral está presente e se manifesta na organização e execução do trabalho do professor, configurando o ambiente sócio-moral da classe.

Consideramos que a compreensão sobre o papel do professor no desenvolvimento de atitudes mais heterônomas ou mais autônomas na criança pode contribuir para que as práticas educativas possam passar por revisões que per-

mitam coordenar diferentes perspectivas com o objetivo de formar “sujeitos autônomos”, com possibilidade de estabelecerem relações mais justas em diversos níveis de relacionamento.

Inicialmente faz-se necessário definir melhor o que estamos denominando ambiente sócio-moral. Essa denominação tem por base uma concepção de DeVries (1998), para quem nem sempre é possível categorizar questões como sociais ou morais, apesar de todas as questões morais serem sociais por natureza, e uma concepção de Tugendhat (1996), que diferencia “o social” e o “moral”. Ele diz que, em nossa cultura, todos andam vestidos porque essa é uma regra social. Mas humilhar os outros “é ruim” porque é uma regra moral. Tugendhat (1996, p.50) explica assim essa diferença:

Numa concepção social a rejeição de uma conduta pelo grupo é a última instância. Que entre nós não se age desta maneira (isto é, não se deve, não se pode agir assim), isto simplesmente está fundamentado no fato desta conduta ser rejeitada por nós. Esta rejeição já é a fundamentação, e não tem a pretensão de, por sua vez, ainda ser fundamentada. A rejeição na infração de uma norma moral, ao contrário, fundamenta-se obviamente, por sua vez, no fato de a gente achar ruim um semelhante procedimento”.

DeVries (1998) entende que as questões sociais também podem constituir-se em questões morais, a depender do contexto em que ocorrem. Por exemplo, expressões como “*Por*

¹ Este artigo foi baseado na dissertação Educação Sócio-Moral e Trabalho Pedagógico na Pré-Escola, de autoria da primeira autora, sob a orientação da segunda, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Santa Cruz.

favor”, “*Obrigado*” ou “*Desculpe*” podem ser consideradas convenções sociais. Entretanto, fazer uso delas pode representar um sentimento de respeito para com o outro e, nesse sentido, ganhar uma dimensão moral, da mesma forma que as regras que visam estabelecer um clima agradável para todos nas salas de aulas possuem implicações morais, por terem como fim garantir a qualidade de vida dos sujeitos nestes ambientes. Tais considerações servem para explicar as razões pelas quais DeVries (1998) faz opção pelo uso do termo sócio-moral.

Uma razão bem simples também citada por DeVries (1998) justificaria tal opção: o fato de as crianças pré-escolares não fazerem distinção entre os dois conceitos. Elas podem considerar injusto o fato de a professora não atender aos seus desejos quando eles põem em risco o bem estar da classe no desenrolar de alguma atividade. Portanto, DeVries (1998) faz uso do termo *sócio-moral* para referir-se aos fenômenos que são tanto sociais quanto morais.

Para DeVries (1998), o ambiente sócio-moral é estabelecido por toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa rede é constituída por dois tipos de relação: a relação professor-aluno e a relação aluno-aluno. O professor pode estabelecer um ambiente mais cooperativo ou mais autoritário à medida que organiza as atividades na classe, na forma como se dirige às crianças, no modo como recebe suas indagações ou como se posiciona diante do modo particular com que as crianças realizam as tarefas, e também à medida que permite ou não a troca de informações e materiais entre elas.

DeVries (1998) alerta que é necessário estar atento para o tipo de ambiente sócio-moral a que as crianças estão submetidas. Para ela, o ambiente sócio-moral funciona como um currículo implícito que, gradualmente, vai definindo o *self* da criança. Se as crianças experimentam apenas relações em que os adultos são controladores, o *self* construído é indeciso, porque dependerá do controle dos outros. Por sua vez, Piaget (1996) afirma que a coação do adulto não é capaz de vencer o

egocentrismo infantil, porque egocentrismo e heteronomia coexistem sem se anular e esse fato compromete a inteligência da criança porque ela não adquire a capacidade de realizar deslocamentos que resultem em cooperação e em reciprocidade.

Puig (1998) afirma que é necessário superar essa educação centrada no conhecimento intelectual da moral, restrita a um conhecimento informativo e descontextualizado pois, segundo ele, quando isto ocorre, a educação torna-se verbalista e idealista, isto é, a moral permanece exterior ao sujeito. Berger (1995) entende que no processo de apreensão do mundo enquanto realidade social, o sujeito vai interiorizando conceitos e compreendendo as relações com seus semelhantes. Nesse processo, o sujeito vai compreendendo a subjetividade e o mundo do outro, ao mesmo tempo em que vai tornando seu esse mundo, partilhando situações e motivações. Sánchez (1999) também entende que a forma de ser moral dos sujeitos está na relação direta das experiências a que está submetido e que o sujeito resolve seus problemas lançando mão de normas reconhecidas e aceitas intimamente como válidas.

Portanto, pretendemos identificar os aspectos relacionados à construção moral da criança que são considerados no trabalho pedagógico na pré-escola e como as concepções de moralidade do professor interferem na organização desse trabalho. Entendemos que, se a concepção moral do professor é um fator que influencia sua prática, então a organização e execução do trabalho pedagógico poderão ser mais marcadas pela heteronomia se orientam a criança para uma moral da obediência. Ou mais marcadas pela autonomia, se encorajam a criança a ser mais cooperativa e a auto-regular seus comportamentos a partir de princípios construídos entre os pares.

Pretendemos, então, verificar, na organização e execução do trabalho pedagógico, o espaço destinado à questão moral e a concordância entre a prática dos professores e suas características de autonomia e/ou de heteronomia.

MÉTODO

Delineamento

A pesquisa caracteriza-se como um estudo descritivo, realizado em duas etapas. Na primeira etapa buscamos caracterizar os padrões de raciocínio moral das professoras em situações práticas típicas da educação pré-escolar. Na segunda etapa buscamos descrever o estilo de relação professor-aluno e aluno-aluno das classes em estudo, no que diz respeito às regras de convivência e aos procedimentos empregados para administrar pequenos conflitos do dia-a-dia.

Participantes

A pesquisa foi realizada entre 1998 e 1999. Na primeira etapa participaram 24 professoras de três pré-escolas da rede municipal do município de Ilhéus, Bahia. Desse conjunto foram selecionadas seis professoras e suas classes, sendo metade de uma pré-escola e a outra metade de outra. Essas duas escolas trabalhavam com doze classes de pré-escola, seis por turno. As professoras das duas escolas possuíam formação em magistério de nível médio e recebiam a mesma remuneração. As supervisoras (ou coordenadoras pedagógicas) eram pedagogas e responsáveis pelo desenvolvimento da proposta pedagógica adotada pelo município – “o construtivismo”.

Procedimentos de coleta de dados

No primeiro momento da pesquisa foi aplicado um questionário com oito situações de conflito, envolvendo valores morais, às vinte e quatro professoras das três escolas da amostra, com o objetivo de caracterizar os seus padrões de raciocínio moral e, assim, selecionar a amostra da segunda fase da pesquisa. A intenção era escolher um grupo de professoras com um discurso bem marcado pela heteronomia e outro com um discurso mais autônomo. Como os discursos e as concepções morais que apareceram em resposta ao questionário eram semelhantes, optou-se por trabalhar na segunda etapa com uma escola localizada no centro da

cidade e outra na periferia, visando obter situações variadas devido aos diferentes contextos. As professoras escolhidas foram aquelas que apresentaram um discurso menos rígido em relação aos valores em questão.

As situações de conflito moral foram apresentadas como breves histórias fictícias que apresentam um conflito de valores². Nessas histórias ocorrem situações problemáticas, hipotéticas, que podem ter mais de uma solução e que obrigam o sujeito a refletir sobre a forma mais justa de resolver o conflito, e que requerem critérios sérios de julgamento pois podem beneficiar ou prejudicar pessoas e ferir interesses, qualquer que seja a decisão. As situações utilizadas para esse intuito foram elaboradas com base em experiências docentes comuns, retratando situações do cotidiano da escola e procurando, intencionalmente, colocar situações em que as relações conflituosas se dão entre “sujeito - sujeito”, “sujeito - grupo” e “escola - comunidade”.

Optamos por trabalhar com situações de conflito moral por compreender que elas poderiam fornecer pistas sobre a forma de pensamento moral do professor da pré-escola, e também serviriam como indicadores de sua postura pedagógica. Esses indicadores seriam então o marco das observações das aulas, pois se constituiriam em categorias de análise para as observações do trabalho docente nas classes de pré-escola. As situações elaboradas requeriam respostas abertas das professoras. Após responderem-nas, deveriam classificá-las como sendo situações de justiça, respeito, solidariedade, ou diálogo. Os resultados referentes a essa etapa do trabalho receberam um tratamento próprio mas não serão detalhados aqui, constituindo um trabalho à parte.

No segundo momento trabalhamos com seis professores de duas escolas, realizando observações. Estas observações foram categorizadas em um “check-list”, de forma a auxiliar na quantificação dos dados. Não houve a priori nenhuma preocupação com intervalos de tempo e frequência das ações das professoras. O

² Cópias do instrumento podem ser obtidas com as autoras.

preenchimento do “check-list” foi posterior às observações. As categorias continham atitudes consideradas ótimas para a criação de um ambiente sócio-moral que possibilitasse à criança o exercício da reflexão e a construção de normas de conduta saudáveis.

Os itens de cada categoria foram checados após as sessões de observação. A situação prevista na categoria ocorria quando a professora adotasse uma atitude que correspondesse à ação considerada ótima para aquele tipo de ocorrência e, então, era marcada a coluna “sim”. A coluna “*em parte*” era marcada se a ação não contemplasse a atitude esperada como um todo ou então se ocorresse em alguns momentos, de forma isolada. Uma outra coluna – “não” – era marcada se a situação não ocorresse ou se o item em questão não se aplicasse a ela e, nesse caso, não havia pontuação. Quando a situação ocorria pontuávamos da seguinte forma: dois pontos para a ocorrência em “sim”; um ponto quando ocorria “em parte” e zero para “não”. Dessa forma o número máximo de pontos que um professor poderia obter seria o dobro do número de ocorrências das situações pontuadas.

Na organização dos dados considerou-se o mesmo número de sessões de observação para cada professor. A partir daí foram analisados o número de ocorrências das situações listadas nas categorias, a pontuação atribuída a cada uma – considerando sempre o número de ocorrências – e o número de pontos efetivamente conseguidos, considerada a pontuação estabelecida.

RESULTADOS

1. O ambiente sócio-moral das classes de pré-escola

A **tabela 1** retrata o desempenho geral das professoras, em ocorrências, nas categorias observadas, conforme o procedimento já explicitado na seção anterior. A maior pontuação ficou com as professoras da Escola A - todas elas tiveram pontuação superior a 85% em relação à pontuação máxima - e a menor com as professoras da Escola B - todas com

TABELA 1 – Pontuações obtidas pelas professoras em ações de educação sócio-moral

Escola	Professora	Nº de ocorrências	Pontuação máxima	Percentual de pontos obtidos
A	A1	148	296	95,6%
	A2	146	292	89,7%
	A3	105	210	90,5%
B	B1	119	238	21,5%
	B2	117	234	32,1%
	B3	97	194	30,9%

pontuação inferior a 35%. Esses números sugerem que, na Escola A, existe maior preocupação com a formação moral das crianças em situações espontâneas, como nos conflitos entre as crianças, mas também em situações provocadas e intencionalmente colocadas no programa de trabalho das professoras. Segundo a coordenadora dessa escola, está muito clara a intenção de educar moralmente a criança. Ela afirma:

Nós nos preocupamos muito com o tipo de aluno que queremos formar e quando pensamos nisso os valores estão presentes. Pensamos em desenvolver com os meninos alguns conceitos como respeito, solidariedade, cooperação (...) A gente pensa no homem num sentido mais amplo, então a gente tem que envolver todas essas questões (...) Uma das coisas que a gente conversa muito no início do ano é que precisamos combinar tudo com as crianças, que as regras têm que ser elaboradas junto com elas: o que podem fazer, o que não podem, o que fazer quando alguém viola essas normas. Isso tem que ser discutido com elas, mesmo porque elas são cidadãs (...) Tem algumas regras definidas entre professor, supervisor e diretor mas tem também o momento de participação do aluno (...) cada um tem que ter o seu espaço e esse tem que ser discutido por todos” (Entrevista concedida a Débora Cunha, Ilhéus, julho de 1999).

A Escola B trata das questões morais apenas quando ocorrem conflitos ou situações provocadas pelas crianças. Pelo que foi observado e constatado na entrevista com a supervisora dessa escola, não há na proposta

pedagógica uma preocupação explícita com o desenvolvimento do pensamento moral na educação infantil. Talvez isso explique a baixa ocorrência de situações em que as professoras se coloquem como elemento que contribui para a formação moral dos alunos, baseando suas ações em princípios que os ajudem a desenvolver-se moralmente como sujeitos autônomos.

Em seu depoimento a supervisora da Escola B afirma:

A gente trabalha a questão moral dentro da escola, mesmo que no papel não se fale da questão moral (...) A gente aproveita as situações, hábitos, atitudes (...) A questão moral também é trabalhada dentro da religião. A gente trabalha a amizade, respeito (...) a gente fala da preservação daquilo que não é nosso, do próprio ambiente (...) Então a questão moral é isso, a

gente dizer o que deve e o que não deve fazer. Explicar que tem outros lugares que se comportam diferente do nosso lugar pra criança não confundir (...) porque ela vai achar muitas pessoas que não se comportam dessa forma. Agora, não fazemos assim “vamos trabalhar a educação moral”, isto não existe mais dentro da escola, mas a gente trabalha a questão moral (...). O pai tem que trabalhar muito mais do que a escola, porque a gente não tem essa disciplina” (Entrevista concedida a Débora Cunha, Ilhéus, julho de 1999).

Para melhor compreender o que ocorre nas classes vamos nos deter na análise mais individualizada das categorias de situações-problema relacionadas à educação sócio-moral, observadas durante a pesquisa. Estas categorias foram classificadas em dois grupos, e estão demonstradas no **Quadro 1**.

QUADRO 1 – Demonstrativo das categorias empregadas

Classificação	Categorias	
Grupo 01 Relação professor-aluno	Convivência social	
	Trabalho escolar	
	Regras, direitos e deveres	
	Respeito às diferenças	
Grupo 02 Relação criança-criança	Desrespeito às regras	
	Conflitos entre alunos	Pessoais
		Por uso indevido de objetos

No primeiro grupo encontram-se as categorias que se referem à intencionalidade do processo educativo visando à formação moral da criança, isto é, as que estão relacionadas ao estilo de relação professor-aluno. Elas ocorrem pela vontade das professoras e em consonância com os princípios em que elas acreditam. No segundo grupo estão as categorias que dizem respeito ao posicionamento das professoras frente aos conflitos entre as crianças em classe, como elas os enfrentam e que procedimentos adotam para a solução de problemas de relacionamento criança-criança.

Vejamos primeiramente as categorias que se referem à relação professor-aluno, observando a **Figura 1**.

A categoria “*trabalho escolar*” alcançou o maior número de ocorrências em cinco das seis classes pesquisadas. Esta categoria contempla as ações do professor nas atividades gerais da classe, podendo este direcioná-las para um trabalho mais individualizado ou mais coletivo, onde a ajuda mútua, a troca de informações, o ouvir um ao outro e o compartilhar das idéias e materiais durante a realização das tarefas possam ter espaço. Segundo Piaget, o

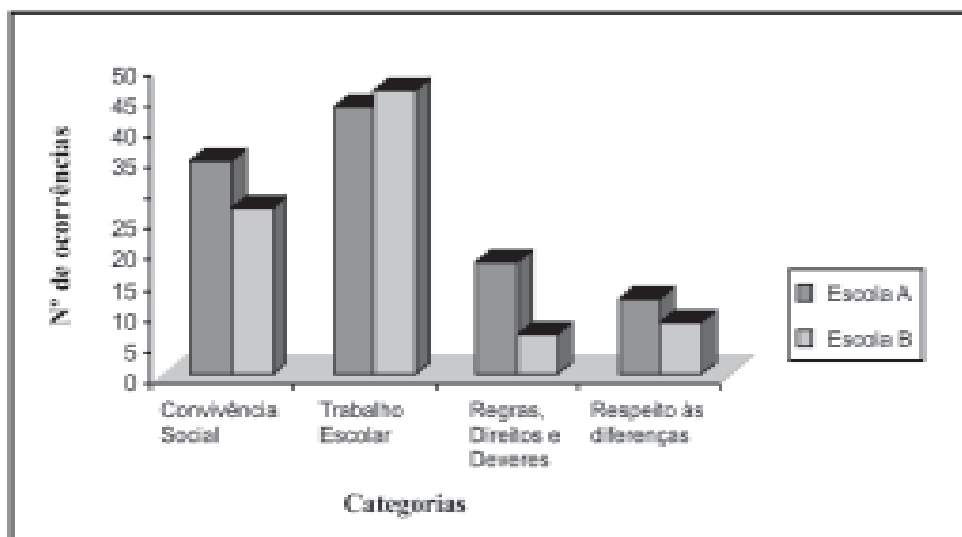


Figura 1 – Frequência média das categorias da relação professor-aluno, por escola

desenvolvimento das competências social, moral, afetiva e intelectual das crianças passa necessariamente pela qualidade das interações que estabelecem com os adultos e também com seus pares.

Apenas na classe da professora A3 o maior índice de ocorrências se deu na categoria “*convivência social*”. Nessa categoria os itens que orientaram as observações estavam voltados para as relações interpessoais na classe e na comunidade, enfocando o fator respeito como âncora dos relacionamentos tanto na relação professor-aluno quanto na relação aluno-aluno. Essa categoria aparece como a segunda em ocorrência para as cinco professoras já citadas, invertendo a sua ordem apenas com a professora A3. As professoras da Escola A alcançaram pontuação mais alta que as professoras da Escola B em ambas as categorias, atingindo percentual superior a 90%. Este percentual é o indicador de que as ações dessas professoras estão mais próximas de uma prática que favoreça o desenvolvimento social e moral de seus alunos.

Essa situação repete-se com a terceira categoria: “*regras, direitos e deveres*”. Nessa categoria a preocupação é saber de que maneira as regras internas da classe e da escola são elaboradas e como a questão dos direitos e deveres é trabalhada com as crianças. As pro-

fessoras da Escola B repetem os baixos índices de ocorrência da categoria “*convivência social*”, possivelmente por não demonstrarem preocupação com essas questões em seus planos de trabalho e, assim, na prática, não provocarem intencionalmente situações a serem trabalhadas com as crianças.

A última categoria do primeiro grupo é a que trata do respeito às diferenças. Em ambas as escolas as ocorrências nessa categoria são muito baixas, sobretudo nos itens que tratam das diferenças religiosas, pois só houve uma ocorrência dessa ordem na classe da professora A2, por ocasião das festividades juninas. Enquanto trabalhavam em um projeto didático sobre o São João e conversavam sobre a festa que a escola faria, algumas crianças dessa classe disseram que não participariam do evento por questão religiosa. Após ouvi-las a professora explicou ao grupo que há pessoas que não festejam o São João porque têm outro tipo de crença e que todas devem ser respeitadas, tanto as que participam quanto as que não participam da festa. Ela falou ainda que todas as pessoas têm o direito de escolher a religião que querem seguir, e as crianças participaram da conversa dizendo as suas opções religiosas ou a de parentes e conhecidos.

As ocorrências dessa categoria concentram-se, portanto, nos itens que tratam das diferen-

ças entre as pessoas. Os itens que focalizam diferenças de cor, estatura, peso, e outras características físicas, bem como o respeito a essas diferenças, foram registrados em apenas uma classe de cada escola pesquisada. Porém, apenas na classe da Escola A a professora trabalhou sobre as ocorrências surgidas. Entretanto, mesmo trabalhando sobre o respeito que é preciso ter em relação ao diferente, não houve por parte da professora nenhuma preocupação em aprofundar o assunto para que as crianças entendessem que somos diferentes porque herdamos características de nossos familiares. Além disso, o fato das diferenças poderem ser atribuídas à formação do povo brasileiro também constitui tema oportuno para a realização de um trabalho interdisciplinar.

A não ocorrência ou a baixa incidência de situações que abordem a diferença na sala de aula pode se constituir num indicador da pouca importância dada ao tema pelos educadores ou, ainda, indicar que essa discussão não chegou à escola de modo a ocupar espaço no planejamento escolar. Entretanto a escola é, por natureza, o lugar onde as diferenças se encontram e, sendo assim, precisa cuidar para que essa discussão não seja adiada, tendo em vista que os confrontos com pontos de vista e formas de ser das pessoas se cruzam neste espaço, independentemente da preocupação que se tenha com elas.

O fato é que não se pode educar as crianças para a convivência sócio-moral sem atentar para as diferenças, sejam elas sociais, culturais, étnicas, econômicas, de gênero, religiosas, dentre outras. Isto significa que, desde a pré-escola, há necessidade de se desenvolver um trabalho intencional que contemple a questão da alteridade, pois sua compreensão é fundamental para o convívio social dos cidadãos, qualquer que seja a sociedade em que se vive. Se queremos que nossa sociedade se torne mais sensível ao diferente precisamos desde cedo tratar desse tipo de assunto com as crianças, com a intenção de despertar nelas o interesse e a sensibilidade como instrumentos para a construção de elementos que as instrumentalizem para o pleno exercício da cidadania e da autonomia.

As relações criança-criança

O segundo grupo de categorias diz respeito às relações criança-criança no contexto da sala de aula, com a mediação do professor. É importante frisar que essas relações dependem parcialmente do professor porque, ao estabelecer ou negociar regras, direitos, deveres e formas de ação, ele termina por estabelecer, necessariamente, a forma de convívio na classe, influenciando de uma ou de outra maneira as relações entre as crianças. Se o ambiente é mais livre, se as crianças podem opinar, escolher, ser ouvidas, naturalmente relacionam-se melhor sem o temor de serem repreendidas. Se isto não ocorre e elas devem manter-se em silêncio e são repreendidas cada vez que tentam estabelecer um contato, as trocas entre elas tornam-se mais furtivas, desconfiadas, enfim, as crianças tornam-se mais inseguras.

Por meio do uso das categorias “*desrespeito às regras*”, “*conflitos pessoais*” e “*conflitos relativos à posse, uso e propriedade dos objetos*” buscou-se identificar a postura do professor quando o aluno infringe uma norma da classe, quando há desentendimentos pessoais, ou brigas motivadas pelo uso indevido de objetos alheios. A intenção era tentar identificar se a postura da professora é a de fazer o aluno refletir sobre o ocorrido, ajudando-o a fazer opção por outro tipo de ação que não seja semelhante àquela cometida e que causou o problema, possibilitando-lhe assim estabelecer relação de causa e efeito, ou se a professora prefere dar seu veredito e encerrar a questão.

A **Figura 2** ilustra o que foi observado nas seis classes.

Em ambas as escolas o desrespeito às regras, seguido pelos conflitos pessoais, foram as categorias com maior número de ocorrências. O comportamento das crianças nessas duas categorias difere e pode ter relação com o ambiente sócio-moral das duas escolas. Na categoria “*desrespeito às regras*” a Escola B apresenta maior número de ocorrências do que a Escola A. Convém lembrar que naquela escola as crianças são advertidas a toda hora, dentre outras coisas, sobre seu comportamento e suas

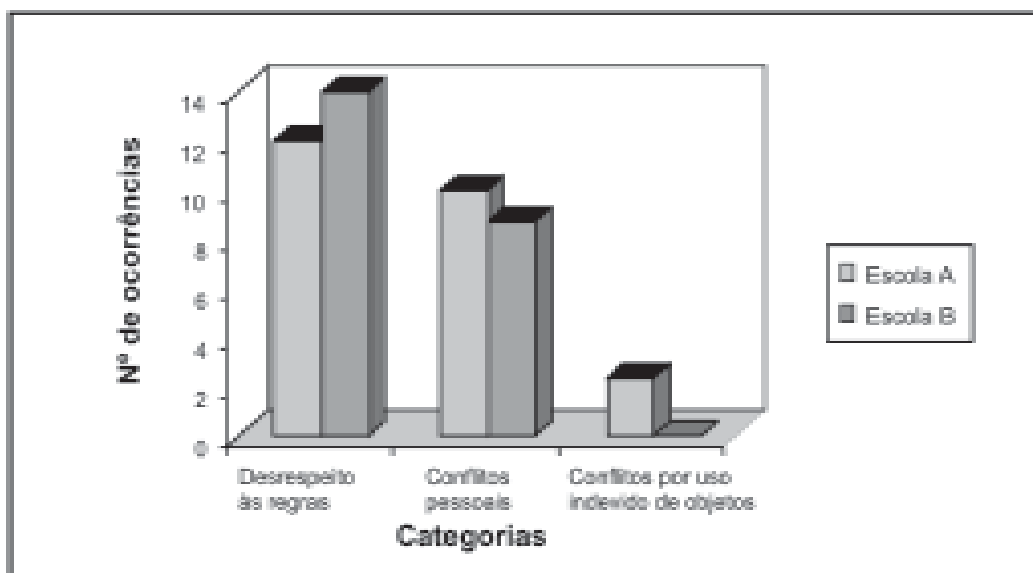


Figura 2 – Frequência média das categorias referentes às relações criança-criança por escola

obrigações. Foi possível constatar, durante as observações, que a regra mais infringida era a de não conversar com os colegas, sob a justificativa de que a conversa atrapalha o desenrolar das atividades. Havia seguidas tentativas neste sentido entre eles, mas todas eram interrompidas.

A maior incidência nessa categoria, em ambas as escolas, pode indicar que a criança apresenta dificuldades em obedecer ou seguir regras, sejam elas impostas ou negociadas, porque ainda não as internalizou, agindo sempre por impulso. Entretanto, como no caso da Escola B, onde as proibições são maiores, a incidência de infrações torna-se ainda maior.

Se o desrespeito às regras na Escola A é menor que na Escola B, o mesmo não ocorre com relação aos conflitos pessoais. Há mais conflitos entre as crianças na Escola A, talvez porque suas ações não sejam reguladas por antecipação para que tais conflitos não ocorram – o que parece acontecer com a Escola B, que desprende grande esforço para que a ordem não seja quebrada. As crianças da primeira escola conversam em diversas situações sobre modos de convivência social e as professoras permitem que elas interajam mais livremente. Talvez isso contribua para que os conflitos apa-

reçam mais na Escola A do que na Escola B, onde a regulação do comportamento das crianças ocupa lugar preponderante nas atividades realizadas, impedindo que determinados conflitos achem lugar. Entretanto algumas vezes, quando a professora desvia a atenção, crianças impedidas de retaliar a agressão verbal ou física ameaçam vingar-se em outro momento. Confirma-se, assim, o que DeVries (1998) falou a respeito do controle que os adultos exercem sobre as crianças. Para ela, é possível controlar apenas o comportamento, e não os sentimentos.

Os conflitos por uso indevido de objetos são pouquíssimos na Escola A e simplesmente não ocorrem na Escola B. Considerando-se o egocentrismo da criança nessa faixa de idade em que frequenta a pré-escola, a que poderia ser atribuído esse fato? Na Escola A o material escolar é usado por todos os alunos, sem preocupação com o fator propriedade. Cada criança pode escolher que lápis usar, com que cor quer pintar os desenhos, e com quais brinquedos pretende brincar, entre outras escolhas que realiza. Essa liberdade, entretanto, provoca conflitos quando dois ou mais alunos resolvem disputar os mesmos objetos, muito embora esse tipo de comportamento não seja muito frequen-

te. As professoras informam que, no início do ano, as disputas ocorrem com mais frequência, mas à medida em que elas vão trabalhando sobre as possibilidades de solucionar esse tipo de conflito, os alunos vão aprendendo a negociar e, conseqüentemente, a brigar menos. O trabalho inclui “muita conversa” para que as crianças percebam que atitudes agressivas geram mais violência e que há outras maneiras de resolver os conflitos. As professoras procuram então estabelecer algumas regras para melhorar a convivência entre as crianças, e estas participam desses momentos de criação de normas de convivência, bem como da fixação de sanções para os transgressores.

Na Escola B o material escolar é de uso comum, mas é o professor quem se encarrega de distribuir o que as crianças vão usar, sem permitir que realizem escolhas. Até mesmo quando vão colorir os desenhos a professora determina a sua cor, entregando a cada uma certa quantidade de lápis coloridos (em média três) e impedindo, em alguns casos, que as crianças os troquem com os colegas. Portanto, se as possibilidades de relações entre as crianças são baixas, os conflitos decorrentes também os são. Se não há possibilidade de confrontos de vontades não haverá conflitos, pela total impossibilidade de troca entre os sujeitos. Talvez seja essa a razão para a não ocorrência de situações conflituosas do tipo em questão. DeVries (1998), alerta que, quando o professor proíbe que os alunos realizem interações, a relação professor-aluno perfaz todo o ambiente sócio-moral, exceto quando as crianças conseguem estabelecer relações às escondidas do professor – e ações como estas são envolvidas por atitudes coercitivas e respeito unilateral. Entretanto, continua DeVries (1998), cabe ao professor cuidar da qualidade das interações entre as crianças, promovendo um ambiente que possibilite a negociação e a troca entre elas.

2. Protótipo de educação moral para a autonomia

Conforme o entendimento de Piaget (1994), o pensamento moral autônomo caracteriza-se pela existência de compreensão do sentido das

regras e pela possibilidade de estabelecer acordos mútuos, cooperativos. Para ele, esse seria o grau superior de desenvolvimento moral do sujeito.

Berger (1985) explica a autonomia de um ponto de vista sociológico, como um procedimento de interiorização de um modo de ser social, isto é, um processo no qual o indivíduo apreende acontecimentos objetivos dotados de sentido que são exteriores a ele e torna-os significativos para si mesmo.

Segundo Sánchez (1999), a sociedade influencia o sujeito desde a mais tenra idade através da família, da escola, do grupo de amigos, das tradições, da mídia, etc. Dessa forma, suas idéias morais vão sendo construídas ao tempo em que seus modelos de comportamento também vão sendo estabelecidos. Sanches entende que se trata de um *processo natural* de moldagem do sujeito à cultura moral de sua comunidade. À medida que os modelos vão sendo internalizados pelo sujeito, seus atos vão se tornando mais espontâneos, até que esteja adaptado e que seus atos reflitam o modo de ser e de pensar de seus contemporâneos.

As observações realizadas nas duas escolas pesquisadas fornecem vários elementos do que poderia ser considerado protótipos de educação moral para a autonomia e heteronomia. Na Escola A as relações são mais cooperativas, alternando momentos em que a criança participa da elaboração de regras e momentos em que o professor informa sobre regras já existentes. Nesse ambiente, as trocas são possíveis tanto entre professoras e alunos como entre os alunos, pela possibilidade do diálogo. A maneira como as professoras se dirigem aos alunos pode exemplificar esta relação. É comum o uso de verbos na primeira pessoa do plural, com um tom que estimula e convida à realização das atividades, como: “Vamos fazer a rodinha?” “Vamos ler uma parlenda?”; “Vamos falar mais baixo para não atrapalhar os colegas”.

De acordo com Araújo (1996), a cooperação abre novos caminhos para a criança e, nesse sentido, quando a opressão do adulto é reduzida ao mínimo há maior possibilidade do exercí-

cio da auto-regulação pelas crianças. Não se trata de um *laissez-faire*, mas de um lugar onde o professor assume o papel de coordenador das atividades para permitir à criança a reflexão sobre as próprias experiências.

O desenvolvimento de relações cooperativas colabora na formação de conceitos e atitudes que favoreçam a troca, a reciprocidade, o respeito. Na pré-escola algumas atividades podem colaborar nessa construção, tais como falar sobre temas cotidianos, projetos didáticos que serão desenvolvidos, as tarefas de casa e assuntos do interesse pessoal das crianças. Também discutir formas de agir em algumas situações como, por exemplo, dar atenção quando um colega está falando, saber ouvir a história que está sendo contada, entre outras. Havendo desrespeito a algum desses princípios, a professora questiona: “*Está certo agir assim? Como devemos nos comportar quando alguém está falando?*”.

Durante toda e qualquer atividade as crianças poderão ser incentivadas a cooperarem entre si, seja quando alguém encontra dificuldade para realizar a tarefa, seja quando necessita compartilhar o material com o outro, e mesmo no respeito à forma do outro ser e agir, demonstrando a intenção de fazer as crianças conviverem com diferenças, com diferentes modos de ser e com as diversas escolhas que podem ser feitas para se alcançar um objetivo. Escolher seus pares para brincadeiras ou atividades didáticas, escolher histórias, brinquedos no parque, cores que querem utilizar em seus desenhos etc, são estratégias simples que colaboram no desenvolvimento da autonomia.

Algumas regras podem ser combinadas com as crianças antes da realização das atividades e é possível perceber que, ao lidar com as regras que elas mesmas combinam, vão ficando mais autônomas para decidir sobre o que podem ou não fazer e expressam isso por palavras e em suas posturas durante as atividades. Esse exercício colabora no processo de formação da personalidade moral que inclui, segundo Puig (1998), um duplo processo de adaptação ao grupo e a si mesmo – porque articula desejos e posições pessoais aos do grupo – e, assim, a criança vai ad-

quirindo a capacidade de auto-regular o próprio comportamento, no conjunto das interações com os colegas e o professor. À medida que ela vai conseguindo coordenar suas vontades com os objetivos estabelecidos coletivamente, vai também adquirindo a condição de coordenar diferentes pontos de vista, de conviver com a diferença, e de respeitar outras formas de ser e de pensar. Esses elementos são os que dão ao sujeito a possibilidade de construir sua autonomia.

O meio, segundo Puig (1998), é o responsável por fornecer as experiências a partir das quais os sujeitos poderão reconhecer o que para cada um deles vai ser um problema sócio-moral. Para ele os meios da experiência moral são culturais, sociais e históricos, e constituem-se em pólos ativos na inter-relação formativa do sujeito. Puig não vê o meio como um agente heteronômico de pressão, mas como condição de autonomia do sujeito. Esta, para o autor (1998, p.153), está diretamente relacionada a um processo de “construção de um projeto biográfico próprio a partir dos condicionantes socioculturais oferecidos pelos meios da experiência” – é o que ele denomina “visão ecológica” na construção da personalidade moral.

Puig (1998) compara a educação moral entendida como processo de construção da personalidade a uma oficina, onde diversas tarefas são executadas. O educando, enquanto aprendiz, trabalha junto a um tutor que, ao mesmo tempo em que produz bens, transmite conhecimentos e ajuda o aprendiz a adquirir capacidades que se constituirão em elementos-chave de sua formação para a vida moral. O aprendiz, progressivamente, vai tornando seu um saber que é do outro, podendo, nesse processo de aquisição, transformá-lo e melhorá-lo. Nessa perspectiva, a oficina lembra a idéia de participação, de ação efetiva, e isto quer dizer que o sujeito só terá a possibilidade de participar do processo de construção moral na medida e possibilidade da experimentação dos problemas morais da própria vida e pelas situações educativas. Esta idéia supõe que a moralidade não tem que ser “ensinada” em sentido tradicional, tem que ser vivenciada para garantir a liberdade e a autonomia do aprendiz.

Portanto, o projeto pedagógico defendido por Puig (1998) – da educação como construção da personalidade – procura situar-se numa perspectiva de superação da mera transmissão de informações e do *laissez-faire* cognitivo; entre um vazio de informações (suposta autonomia) e a imposição unilateral de formas de vida.

DeVries (1998) sugere que, nas classes onde as crianças são encorajadas a interagir, o relacionamento entre os colegas tem um papel fundamental no ambiente sócio-moral. Essas relações facilitam o desenvolvimento social, moral e intelectual por duas razões: primeiro, porque as relações criança-criança supõem critérios de igualdade que jamais serão estabelecidos com os adultos. Por isso podem levar ao reconhecimento de reciprocidade. Segundo, porque essas interações possibilitam a construção da consciência, a diferenciação de si mesma e dos outros, e esquemas de reação social e cooperação no pensamento e na ação.

Segundo DeVries (1998), é o professor quem define as possibilidades de interação das crianças, contemplando diversas ações que vão desde a disposição do mobiliário da classe até o planejamento de atividades que sejam atrativas para elas. Isto inclui participar de jogos e brincadeiras com as crianças – ganhando e perdendo como estratégia para trabalhar sentimentos de conquista e de perda – e, também, intervir em situações de conflito para manter um ambiente sócio-moral construtivo.

Entende-se assim que o ambiente escolar deve ser um espaço onde a criança possa ter o direito de escolher e decidir, e que também lhe permita pensar em “*Como agir perante os outros*”. As crianças pré-escolares e das séries iniciais do Ensino Fundamental apresentam algumas dificuldades diante desse tipo de situação; entretanto, o ambiente sócio-moral poderá possibilitar esse exercício, alternando momentos em que a criança possa ter a oportunidade de escolher livremente e momentos em que suas decisões são mediadas pela autoridade do professor, uma vez que a formação da personalidade e dos sentimentos também necessita de regulações. Esse procedimento parece ser de grande importância para a construção moral da

criança, se considerarmos que “uma tomada de posição implica necessariamente eleger valores, aceitar ou questionar normas, adotar uma ou outra atitude – e essas características podem ser desenvolvidas por meio da aprendizagem” (PCN, v.8, p.43).

Savater (1998) pensa que esse trabalho é algo muito complexo, especialmente por dois motivos: primeiro, por ter que assumir aspectos relativos à socialização primária, antes realizada no seio da família. Isso significa que, além de ter que lidar com os conteúdos da socialização secundária que lhe são próprios, o trabalho precisa suscitar na criança o esforço e a disciplina para a aprendizagem. Todavia, o professor deve fazer isto lançando mão de estratégias mais modernas que as utilizadas até há algum tempo, para não suggestionar as crianças, fazendo uso de uma abordagem mais crítica e intelectual. Em segundo lugar, todo esse esforço compete com a socialização acrítica promovida pela televisão, que as crianças recebem constantemente. Elas chegam à escola abarrotadas de informações que não lhes custaram nenhum esforço especial e, por esse motivo,

.... o professor tem de ajudá-las a organizar essa informação, combatê-la parcialmente e oferecer-lhes ferramentas cognitivas para torná-la proveitosa ou, pelo menos, não nociva. E tudo isso sem que ele próprio se torne um novo suggestionador e sem pedir outra adesão que não a de inteligências em via de formação responsável rumo à sua autonomia. (SAVATER, 1998, p.89).

Assim, a construção da personalidade moral da criança deverá ser beneficiada por um planejamento organizado das experiências proporcionadas pela escola, de forma que elas se tornem instrumentos para a construção de formas de vida eticamente desejáveis.

3. Protótipo de ambiente sócio-moral heterônomo

Na Escola B as relações estabelecidas permitem poucas trocas entre as crianças e professoras, em virtude da excessiva preocupação em regular o comportamento daquelas. Quando ocorrem trocas entre as crianças elas acontecem furtivamente, sob o olhar desconfiado dos

alunos, que temem uma repreensão da professora. Essas atitudes das crianças podem ser definidas como sendo um “burlar a ordem estabelecida” por falta de um canal comunicativo que possibilite a negociação. Essa forma de relacionamento pode resultar em um processo de apreensão de contravalor por parte das crianças, por entender que formas de crescimento pessoal e atitudes prazerosas são conseguidas às escondidas.

Werneck (1996) afirma que o indivíduo precisa ser educado a partir de uma escala de valores para, num esforço de reflexão sobre ela, assimilá-los ou não como valor pessoal. Para ela, o conhecimento de algo como valor ocorre pela experiência nas relações estabelecidas pelo sujeito com o objeto de conhecimento, quando entram em ação os seus interesses e as suas necessidades.

O processo de apreensão do valor vai caracterizar-se por essa mescla de sentimento e razão. Considerando-se que o homem almeja não o ser mas o valer, e que é no plano do valor que pode progredir ou regredir, é fundamental que consiga administrar bem esse processo de apreensão para que não aconteça que buscando o valor que o pode realizar apreenda um contravalor que o leve a regredir no valor pessoal. (WERNECK, 1996, p. 24).

Assim é que os profissionais de pré-escola precisam pensar uma educação que desperte a sensibilidade das crianças para os valores, uma vez que elas não conseguem ainda desenvolver raciocínios sofisticados de julgamento moral. A educação pode priorizar o desenvolvimento da sensibilidade moral das crianças mediante a educação da vontade, pois é aí que se faz a apreensão de algo como valor ou contravalor.

No ambiente sócio-moral heterônomo as crianças não sugerem, não opinam e nem escolhem. São, em tudo, dependentes do comando da professora e, em alguns casos, inseguras. É claro que uma criança pré-escolar depende do professor para inúmeras coisas e que não pode decidir sobre a própria vida; entretanto, precisa aprender a exercitar a capacidade de escolha sob a orientação do adulto.

Outro elemento que caracteriza um ambiente heterônomo é a relação de respeito uni-

lateral entre professor e aluno. As crianças não podem se expressar livremente, nem realizar escolhas, ou seja, as possibilidades de cooperação praticamente não existem.

Nas relações professor-aluno e aluno-aluno não são permitidas as interações necessárias para que as crianças possam ir construindo estratégias de interação interpessoal em seus relacionamentos. As crianças sentam em quatro por mesa e, apesar disso, são orientadas a trabalhar individualmente. O desempenho individual é muito importante e por isso a exigência da eficiência pessoal sufoca o agir grupal, não permitindo que a criança possa experimentar a troca, o dividir e distribuir responsabilidades que poderiam ajudá-la a começar entender o processo de convivência coletiva a partir do seu grupo de trabalho. Não há uma prática de educar a criança para o convívio social, possibilitando reflexões pessoais e coletivas sobre “*como agir*” em diferentes situações.

Pode-se inferir, com segurança, que na Escola B há pouco ou nenhum trabalho intencional e explícito de intervenção na formação do pensamento sócio-moral das crianças, apesar do reconhecimento dessa necessidade pelos professores. Portanto, quando ocorrem situações de conflito, as professoras interferem para solucioná-las sem que haja um momento de reflexão sobre o fato com as crianças. Há sim um “sermão” para todos ouvirem, o que caracteriza o descontentamento com o ocorrido, ameaças, e/ou sanção do tipo expiatório.

No ambiente sócio-moral heterônomo as crianças são educadas para obedecer e seguir instruções sem questionar o seu autor ou conteúdo. É um estilo de relação em que o professor é autoridade e, como tal, tem que ser obedecido. Esse tipo de relação é caracterizado pelo respeito unilateral num processo em que a criança vai sendo moldada segundo os propósitos de quem a educa. É importante ressaltar que a obediência também deve fazer parte do processo, mas não a obediência cega que gera sujeitos passivos e dependentes do controle do outro.

Portanto, a prática moral das professoras da Escola B configura-se num conjunto de ações que tem relação estreita com a tendência tradicio-

nal de socialização das crianças, pois se aproxima do modelo educacional que acredita que o processo de internalização dos conteúdos morais está baseado em valores externos ao sujeito, na disciplina imposta pela autoridade social e na valorização dos processos de transmissão de conteúdos culturais. Os valores são pré-estabelecidos e os conteúdos culturais assumem a condição de modelos a serem copiados pelos indivíduos.

CONCLUSÕES

Este trabalho procurou identificar os principais elementos socializadores da criança, contidos na prática das professoras da pré-escola, como também verificar se essa prática é influenciada por suas convicções morais. O conjunto dos dados, já apresentado nas seções precedentes, sugere alguns aspectos bastante significativos para a compreensão do modo de educação moral, embutido nas ações pedagógicas e no pensamento moral dessas professoras, podendo-se destacar os seguintes:

Tornou-se muito difícil caracterizar as concepções morais das professoras através das situações de dilemas morais, utilizados como instrumento para tal, por várias razões. Dentre elas pode-se destacar que as noções de certo e errado, desejável e indesejável, bom ou ruim aparecem como conceitos que variam bastante na opinião das professoras, pois não se aplicam a situações semelhantes, embora sejam todos relacionados a contextos pedagógicos. As professoras defendem o uso de determinados valores – como o de verdade, por exemplo, de forma incondicional, mesmo que prejudique um ou mais elementos do grupo, mas ao mesmo tempo preferem não fazer uso deles se interesses pessoais estão em jogo. O que parece evidente é que, pelo menos no contexto pedagógico, cada situação é tratada de forma singular³ e não em atendimento a um padrão consistente de conduta moral aplicável às diversas circunstâncias. Parece haver uma separação entre o que é certo ou errado, em teoria, e as condutas adequadas à condição de professor, com o seu papel de condutor de um processo de desenvolvimento em curso.

Surpreendentemente, as professoras da Escola B, onde os padrões de conduta pedagógica relacionadas às questões morais são mais baixos, apresentaram nas situações-problema o que se poderia, à primeira vista, ser tomado como um nível de desenvolvimento moral mais alto. Essas professoras, apesar de assumirem um discurso moral semelhante e até mesmo mais flexível que as professoras da Escola A, apresentam em suas ações concepções e valores cristalizados na tradição pedagógica, formando um todo que perpassa toda a ação docente. Isso representa uma enorme distância ou uma incoerência entre o modo de pensar e de agir, e pode ser um indicador de que, influenciadas pelas concepções mais atuais de educação, as professoras consigam expressar suas opiniões sob a forma de um discurso socialmente aceitável do ponto de vista das novas tendências pedagógicas e, ao mesmo tempo, realizar seu trabalho fundamentado em outras convicções. É possível que essas professoras ainda não tenham internalizado os conceitos ou valores que defendem no discurso, ou que se recusem a aceitá-los para validar uma outra forma de *ser* professor, pouco conhecida para elas. As professoras da Escola B apresentam, no discurso, preocupações mais desenvolvidas de ajuda ao outro, que poderiam ser relacionadas ao desenvolvimento moral pró-social defendido por Eisenberg (*apud* KOLLER; BERNARDES, 1997). Entretanto, se tais preocupações não são extensivas às suas atitudes como profissionais, pode-se concluir que suas formulações não encontram lugar no modo pessoal de ser e de agir no mundo concreto e, portanto, podem ser descartadas conforme as intenções ou circunstâncias.

Com as professoras da Escola A, a situação inverte-se. Elas possuem um discurso menos flexível mas apresentam como proposta e como ação pedagógica formas de interação social

³ Esta forma singular de tratar a questão, entretanto, não significa adequação dos juízos morais aos diversos contextos, buscando a melhor maneira de resolver o conflito. Parece estar mais relacionada a questões de empatia e/ou aos interesses puramente pessoais, conforme já detalhado anteriormente.

consideradas mais adequadas para a construção de um ambiente sócio-moral que possibilite à criança o desenvolvimento de atitudes de respeito para consigo mesma e para com o outro, como embrião para as reflexões de como se deve agir perante as outras pessoas.

Por isso mesmo, no que diz respeito aos padrões de comportamento relacionados às condutas morais no trabalho pedagógico com as crianças, foram encontradas fortes diferenças entre as professoras das duas escolas. As professoras da Escola A estão imbuídas do propósito de educar a criança para exercer o papel de cidadão na sociedade e, para tanto, sabem que precisam permitir ao aluno o exercício de formas de ser e estar com os outros que o instrumentalizem para tal.

Na escola B, onde não parece haver muita intencionalidade, talvez as professoras não tenham a oportunidade de pôr à prova seus padrões de moralidade e, assim, justificar-se-ia a dissociação entre o que se pensa e o que se faz. É possível que as professoras pensem em valores muito idealizados, o que permitiria conservá-los como “os valores morais corretos”, ao mesmo tempo em que no dia-a-dia seguem costumes e hábitos diversos. Ou seja, um princípio moral pode ser entendido como correto, como bom e aplicável a diversas situações; entretanto, quando se trata de o que fazer para atingir objetivos educacionais, mudam-se as estratégias e os valores passam a ser outros, resultando em posturas completamente contrárias.

Essa realidade pode ter uma relação direta com os objetivos propostos e perseguidos pela escola. Enquanto a Escola A está preocupada em instrumentalizar as crianças para o exercício da autonomia e para a aquisição dos objetos sociais de conhecimento, na Escola B toda atenção está voltada para alfabetizar as crianças e prepará-las para a primeira série do ensino fundamental – nesse sentido são construídas as estratégias de ação pedagógica. Não é nossa intenção afirmar que essa escola peca ao fazer isto, mas examinar essas práticas à luz das hipóteses formuladas, de modo a contribuir para investigações futuras do problema, tendo como foco o projeto educativo da escola como indi-

gador de atitudes mais ou menos coercitivas e cooperativas nas relações escolares, e não apenas o professor enquanto sujeito subjetivo.

Uma indagação achou lugar nas reflexões realizadas: o que poderia estar ocorrendo dentro das escolas que justificasse comportamentos tão distintos e formas de pensar semelhantes? Que elementos estariam conspirando para que encontrássemos modos de pensar e agir tão distintos? A falta de envolvimento que caracterizou o comportamento das professoras da Escola B seria uma tentativa de neutralidade? Como afirmou Trilla, citado por Puig (1998), tanto para o exercício da neutralidade como da beligerância, são necessárias habilidades profissionais para que a neutralidade do professor não se torne negligência e o compromisso não resulte em exercício de heteronomia. Não se busca, com esses questionamentos, analisar a coerência absoluta entre as formas de pensar e de agir dos indivíduos, mas detectar o diferencial de atitudes entre as professoras das duas escolas, para o que as categorias de observação dos dados, a proposta de trabalho da escola, a entrevista com as coordenadoras e as conversas informais com as professoras trouxeram importantes contribuições.

Talvez a idéia de um padrão alto ou baixo de desenvolvimento moral seja muito estática, não correspondendo às nuances e às múltiplas possibilidades de interação entre os sujeitos, deixando de considerar o indivíduo como um produto das relações sócio-culturais que, submetido às experiências e pressões do dia-a-dia, poderia ser modificado. Os estudos que tentam mensurar níveis de desenvolvimento moral – como os de Kohlberg, por exemplo – sofrem críticas principalmente por estabelecer determinadas atitudes como ideais nos mais diferentes contextos. Por outro lado, o julgamento das ações como certas ou erradas, boas ou más, envolve não apenas elementos racionais, mas sobretudo as emoções do sujeito, suas expectativas pessoais e profissionais, dentre outros aspectos.

Uma outra possibilidade é o fato de a escola A ter um projeto de educação moral. Será que isso poderia gerar um sentimento de inse-

gurança, de provisoriedade ou de relatividade para as professoras? Em alguns momentos, elas expressaram a própria decepção diante de suas ações, que diziam não corresponder às expectativas do projeto moral com o qual estavam engajados: “*Eu não devia ter agido dessa forma com o aluno*”. Essa frase representa um momento de insegurança em relação à ação e demonstra que há uma preocupação em agir conforme o que está proposto. Essas professoras estão acostumadas a avaliar e serem avaliadas, a discutir propostas e a estabelecer um clima de respeito entre elas mesmas em relação à forma pessoal de ser, de vestir, de professar uma fé, etc. Há, também, preocupação com atos mais justos e respeitosos, tanto na relação com os pais quanto em relação aos alunos e colegas. Talvez tenhamos que ter como certeza, nesse momento, que o processo pelo qual estão passando, para construir formas de ação pedagógica mais coerentes com os princípios estudados e discutidos dentro da escola, possa criar momentos de tensão, de instabilidade e de provisoriedade nas formas de ser e de pensar. Será possível que com o tempo os padrões morais dessas professoras possam ser modificados, assim como suas formas de pensamento moral, expressando um nível mais elaborado de reflexão no estabelecimento dos juízos morais? A continuidade desse estudo poderia comprovar ou negar essa hipótese mas, por enquanto, acreditamos estar havendo um movimento em direção à redefinição do papel do professor.

Embora essa inconsistência possa ser apenas aparente, é possível também questionar a existência mesmo de uma correlação perfeita entre desenvolvimento moral e padrões de conduta moral aplicados a situações específicas do contexto educacional. De qualquer forma é possível aceitar uma hipótese, ao menos provisoriamente, enquanto não se desenvolvem estudos mais refinados sobre o tema: a de que as práticas pedagógicas relacionadas às questões morais estão muito mais relacionadas a um ambiente sócio-moral de que ao desenvolvimento moral

dos indivíduos isoladamente. No contexto pesquisado, o ambiente sócio-moral da escola fez a diferença entre as práticas encontradas.

Acreditamos que este estudo pode constituir-se em um elemento a mais para se pensar as relações sócio-morais na escola tanto no que diz respeito ao trabalho pedagógico dos professores em sala de aula quanto às relações entre os profissionais que pensam e fazem o dia-a-dia das escolas. Discutir as teorias, elaborar propostas de trabalho, exercitar a criatividade, compartilhar os problemas de cada turma, contar os sucessos e fracassos das novas estratégias, abdicar de convicções e ter coragem para assumir outras, talvez sejam algumas das maneiras de transformar o ambiente sócio-moral de cada escola e, por conseguinte, as práticas pedagógicas.

Não se pode esperar que essas transformações ocorram rapidamente. O respeito mútuo e o apoio recíproco são indispensáveis para se repensar as formas de educar as crianças para o convívio social, nesse momento em que a escola, a família e a sociedade estão passando por reestruturações. É preciso repensar as relações internas e externas no ambiente escolar para redefinir seus propósitos. Se antes a escola era pensada em termos de um socializador secundário porque a família se encarregava da socialização primária, hoje ela deve atender a essas demandas num nível primário, o que requer uma preparação específica para esse domínio educacional.

Portanto, repensar a escola nesse momento é, também, redefinir sua área de atuação enquanto elemento socializador da criança. Ela não mais será a instituição onde se aprende apenas os conteúdos formais, pois outros segmentos sociais estão se encarregando disso também, mas poderá ser um lugar de experiências significativas para a construção da personalidade moral, possibilitando vivências que instrumentalizem a criança para o conviver ético, conhecendo a si mesma e aos outros, respeitando a si mesma e aos outros, pois a ética fundamental é saber conviver com o diferente.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. (Org.). *Cinco estudos de Educação moral*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1996. (Coleção psicologia e educação). p. 105-135.
- BERGER, Peter L., LUCKMAN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BIAGGIO, Angela Maria Brasil. Introdução à teoria do julgamento moral de Kohlberg. In: NUNES, M.L.T. (Org.). *Moral e T.V.* Porto Alegre: Evangraf, 1998. p. 29-63.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- DEVRIES, Rheta, ZAN, Betty. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KOLLER, Silvia H.; BERNARDES, Nara M.G. Desenvolvimento moral pró-social: semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 2, n. 2, p. 223-226, jul./dez. 1997.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo, SP: Summus, 1994.
- _____. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. (Org.). *Cinco estudos de Educação Moral*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1996. p.1-36.
- PUIG, Josef Maria. *A construção da personalidade moral*. São Paulo, SP: Ática, 1998.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Ética*. 19. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1999.
- SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.
- TUGENDHAT, Ernst. *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- VERNECK, Vera Rudge. *Educação e Sensibilidade: um estudo sobre a teoria dos valores*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1996.

*Recebido em 14.08.03
Aprovado em 29.11.03*

A PEDAGOGIA DO MIAC E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA FORMAL: tecendo uma alternativa cidadã

Izabel Dantas de Menezes *

RESUMO

Desde 1997, o MIAC - Movimento de Intercâmbio Artístico Cultural pela Cidadania, vem se concretizando como uma rede de mobilização social, formada por diversas instituições de Salvador e da Região Metropolitana que têm como um dos objetivos comuns a luta por uma educação pública de qualidade. Dentro da trajetória de construção do movimento, as questões ligadas à constituição do seu projeto político-pedagógico estão sendo constantemente problematizadas, na tentativa de caracterizar a ação pedagógica por meio de uma práxis consistente que possa compreender, desenvolver e estabelecer uma intrínseca relação entre os saberes da cultura popular e o espaço institucional escolar. Assim, coloca-se a seguinte questão: como esta alternativa pedagógica tem a possibilidade de contribuir para a formação dos professores e professoras que participam do movimento e em que medida essa formação se relaciona com a escola formal? O presente artigo aponta, pois, algumas questões sobre os movimentos sociais e educação, ressaltando as implicações desta relação com a formação de professores/as, buscando compreender as teias de relação entre o MIAC e a escola formal, seus nós, seus pontos de encontro, rupturas, tensões e/ou resistências, ao mesmo tempo que analisa a formação de professores na visão da política oficial e apresenta a força dos princípios formativos da pedagogia do movimento tecidos por muitos educadores, adultos e jovens.

Palavras-chave: Movimentos sociais – Educação e cidadania – Formação de professores/as – Pedagogia alternativa

ABSTRACT

THE PEDAGOGY OF THE MIAC AND ITS EFFECTS ON FORMAL EDUCATION: building up an alternative towards citizenship

Since 1997 the Cultural and Artistic Exchange Movement Towards Citizenship (MIAC) has grown into a social mobilization net which encompasses several organizations aiming at the joint struggle for the

* Professora Auxiliar da UNEB - Campus XIII, Itaberaba; mestranda Programa de Pós-graduação da UNEB - Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Endereço para correspondência: Rua Nilson Costa, 349, Ed. Cipreste, Apt. 204, Vila Laura - 40260-295, Salvador-BA. E-mail: izabeldantas@br.inter.net.

achievement of Quality Public Education. Throughout the shaping trajectory of MIAC, a number of issues concerning its political and pedagogical foundations have arisen, which have constantly been reformulated in order to make its praxis consistent with understanding, developing and managing a close relationship between popular culture and formal education institutions. The question is posed regarding both how this pedagogical alternative may contribute to training those teachers who take part in the movement and the extent to which this training has to do with formal schooling. This paper thus puts forward some questions regarding the relationship between education and social movements, points out its implications for teacher training, seeks an understanding of the net linking MIAC and formal schooling – including its converging, diverging and tension/resistance-generating knots – analyses how the official policy views the training of teachers and presents the powerful formative principles of the movement conceived by a number of educators, adults and youngsters.

Key words: Social movements – Education for citizenship – Teacher training – Alternative pedagogy

1. Introdução: Tecendo uma alternativa cidadã ¹

Sou poeta marginal, não espero a rima
desço do morro e faço poesia.
(Alcícero)²

Marginal! É assim que jovens e crianças, homens e mulheres dos bairros periféricos de Salvador, são identificados. A construção desse significado é decorrente de uma forma excludente de vulgarizar, dentro de um determinado contexto social, um tipo característico de preconceito, distinguindo aqueles aos quais deve ser dispensado um tratamento “cordial” e “civilizado” daqueles a quem a pura e simples aplicação desse adjetivo já explicita a sua condição social.

A partir dessa compreensão é que, em 1997, nasce o MIAC³ - Movimento de Intercâmbio Artístico Cultural pela Cidadania, movimento social que se constitui enquanto uma rede formada por instituições de diferentes perfis, porém comprometida em contribuir, mais efetivamente e de forma organizada, para o processo de democratização nas áreas de educação, saúde e direitos humanos⁴. O Movimento é a representação de indagações através da mobilização

social em que sujeitos de diferentes matizes constroem outro sentido para essa sua condição “marginal”. A partir da sua própria realidade, esses sujeitos procuram desenvolver ações/estratégias que lhes restituam o papel de protagonistas da sua própria existência, instituindo espaços de trocas de experiências e saberes, de construção coletiva de novos conhecimentos, de participação de diferentes atores sociais, jovens e adultos, tendo como foco central a escola. Hoje a

¹ Texto elaborado a partir do ante-projeto de pesquisa desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação da UNEB - Mestrado em Educação e Contemporaneidade, sob a orientação da Profa. Dra. Cristina Maria d'Ávila.

² Poeta popular de Jacobina-BA

³ Esta organização é fruto de um processo de planejamento participativo, com início em 1997. Naquela época, o MIAC ainda se chamava PIAC – Projeto de Intercâmbio Artístico Cultural pela Cidadania. A partir de uma proposta do CRIA – Centro de Referência Integral de Adolescente, depois de uma agressão sofrida por um jovem ator da instituição, confundido com um bandido procurado pela polícia, o Movimento se ampliou quando 15 instituições e grupos como Axé, Liceu e, em especial, o CRIA disponibilizaram seus saberes para a rede.

⁴ Convidamos o leitor a visitar o site do movimento: <<http://www.miac.org.br>>.

rede MIAC envolve cerca de 200⁵ instituições/grupos culturais de Salvador e Região Metropolitana, distribuídos em 17 núcleos regionais⁶ formados por proximidade geográfica e afinidades culturais. A partir dessas regiões, foram organizados **três fóruns** amplos formados por representantes jovens e adultos, responsáveis pelas deliberações, encaminhamentos e execução do trabalho (**Fórum de Planejamento Estratégico, Conselho Político-pedagógico e Secretaria Executiva**). Fazem parte também da organização do MIAC os Núcleos de Produção Cultural, de Comunicação Social, Gestão e de Arte-educação.

O Movimento tem se firmado processualmente⁷, na medida em que o debate sobre o significado da “Qualidade Social em Educação” é introduzido nesses fóruns, levando os “miaqueiros” à discussão sobre seus princípios políticos e pedagógicos. De acordo com os integrantes do próprio MIAC, esses princípios:

... não podem restringir-se a responder questões como:

Qual o conteúdo importante e essencial? Qual a melhor metodologia?

A discussão sobre a qualidade da educação corresponde à necessidade de formação dos sujeitos, de identidades, e também de construção de um modelo social; identificação de si mesmo, do outro, do meio e do seu papel na construção da sociedade. Educação que forme para a inserção, que promova a aquisição e construção de conhecimentos que permitam que os adolescentes se percebam. Como sujeitos dessa educação e da sua história.⁸

Estas questões, além de estarem presentes nos fóruns acima citados, desenvolvem-se também no **Modelo Artístico Pedagógico** levado a cabo dentro do Movimento por meio: dos **seminários**, das **Ações de Intercâmbio**, das **Ações de Socialização/Mobilização** (dentre as quais destacam-se o festival *O Adolescente e a Arte pelos Direitos Humanos*⁹ e os *Caldeirões Culturais*¹⁰ e da *Ação de Formação*¹¹). A partir de muita discussão, o movimento prioriza, neste ano de 2003, uma atuação mais incisiva na luta pela Qualidade Social da Educação¹². Neste sentido, elabora-se, para a Formação 2003, um cronograma que envolve 03 encontros: 1) Encontro Geral; 2) Oficina

de Planejamento; 3) Ações Regionais - @contesendo¹³, contemplando os seguintes temas: Qualidade Social da Educação: a educa-

⁵ Em 2003 o movimento iniciou o “censo MIAC” com o objetivo de mapear as instituições que participam efetivamente da Rede. O resultado do censo está previsto para o início de 2004.

⁶ **Regiões: R 01** – Baixa de Quintas / Barbalho / Brotas / Engenho Velho de Brotas / Cosme de Frias / Baixa do Tubo / Pau Miúdo / Cidade Nova / IAPI; **R 02** – Boca do Rio / Imbuí; **R 03** – Lauro de Freitas; **R 04** – Canela / Barra / Federação / Garcia / Vitória; **R 05** – Cidade Baixa; **R 06** – Liberdade / Lapinha; **R 07** – Itapuã / Stella Maris; **R 08** – 07 de Abril / Sussuarana / Paralela / Mata Escura; **R 09** – Pau da Lima; **R 10** – Pirajá / Alto de Coutos; **R 11** – Centro Histórico / Comércio / Nazaré / Mouraria; **R 12** – Ondina / Rio Vermelho / Pituba; **R 13** – Subúrbio Ferroviário; **R 14** – Camaçari / Simões Filho; **R 15** – Conceição do Almeida / São Filipe; **R 16** – Dias D’ávila; **R 17** – Ilha de Itaparica.

⁷ Devido à própria dinâmica do movimento, este artigo não contempla algumas modificações ocorridas recentemente na organização.

⁸ Texto escrito pelos participantes do MIAC “*Um movimento pela Qualidade Social da Educação*”, a partir do texto escrito por COSTA, 1999.

⁹ Foram realizados 4 festivais em Salvador que agregaram vários jovens e adultos, misturando arte às discussões sobre políticas sociais, em Oficinas de Arte-educação e Grupos de Trabalhos específicos.

¹⁰ A partir dos Caldeirões, o Movimento inverteu o caminho, tão comumente traçado nas cidades, que nos leva dos subúrbios para os centros, já que foi nas regiões periféricas da cidade que aconteceram tais eventos.

¹¹ Tinha como prioridade (até 2002) a Comunicação, Produção Cultural, Arte-educação e Gestão, espaço nos quais jovens e educadores são formados para atuar como multiplicadores/mobilizadores, junto às suas instituições, seus bairros e sua região, socializando aprendizados, experiências sócio-pedagógicas e desenvolvendo estratégias coletivas que contribuam com a elaboração de políticas públicas e práticas de educação inclusivas.

¹² É importante frisar que o Movimento, em 2002, integrou-se à Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que foi lançada em 1999 para efetivar os direitos educacionais garantidos por lei, por meio de ampla mobilização social; a Campanha possui comitês estaduais, sendo que o MIAC 2002 constituiu-se em um comitê da campanha na Bahia.

¹³ Jogo na palavra acontecendo, onde o *sendo* representa a intenção de reconhecer acontecimentos, na cotidianidade da rede, expressos na diversidade de vozes e manifestações, como indispensáveis ao seu fortalecimento.

ção tem a cor que a gente pinta? Rede: uma prática político-pedagógica compartilhada; Mobilização Sócio-Cultural pela Arte-educação; Ações Afirmativas e Educação; Valorização de Educadores.

Através desses fóruns e dessas Ações de Intercâmbio, de Formação e Socialização e, sobretudo, nas ações regionais, é que o MIAC vem construindo, desenvolvendo e aperfeiçoando uma pedagogia própria. Essa pedagogia ambiciona contemplar, em rede de cooperação e cidadania, as dimensões política, estética e ética no processo educativo. Elementos que contribuem para o fazer dessa pedagogia que reconhece a identidade cultural dos sujeitos, a democratização de saberes e informações e a importância de uma ação conjunta entre os diversos atores. Para dar consistência a essa ambição, o Movimento fundamenta-se em alguns princípios norteadores que serão explicitados no final deste artigo:

- a) parceria entre adolescentes e adultos;
- b) a utilização da arte-educação;
- c) integração escola, comunidades e outros grupos comprometidos com a educação;
- d) ênfase na realidade sócio-cultural dos sujeitos;
- e) gestão coletiva valorizando o humano numa visão integral;
- f) valorização de uma educação que visa a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro na construção da identidade nacional e no estímulo ao diálogo com outros povos e nações.¹⁴

Dessa forma, o MIAC, como afirma Cláudio Orlando Costa no Jornal próprio do Movimento¹⁵:

... rompe com a linearidade racional de organização social, com a perspectiva individualista do isolamento, da inércia da 'caverna' – simbolizada como templos de consumo (em Saramago) e buscando na sua ação, de forma coletiva, participativa e multirreferencial, diversos aspectos na pluralidade.

Dentro da trajetória de construção do Movimento, uma série de questões ligadas à constituição do seu projeto pedagógico estão sendo constantemente reelaboradas. A partir da experimentação e da aplicação metodológica que,

de uma forma muito singular, tem contribuído para a formação recíproca de educandos e educadores, a Pedagogia do MIAC está em busca do seu próprio "Fazer-se"¹⁶, buscando caracterizar a sua ação pedagógica por meio de uma práxis consistente que possa compreender, desenvolver e estabelecer uma estreita relação entre os saberes oriundos da cultura popular e o conhecimento produzido institucionalmente, sistematizados em concepções pedagógicas próprias, vinculadas a uma visão-de-mundo problematizadora.

Os eixos supracitados que compõem a pedagogia da rede MIAC, nos seus princípios, no seu modelo de gestão e, fundamentalmente, na sua opção prioritária pela arte-educação, contribuem para a formação de jovens e adultos, compreendendo que cada um que tece a rede é também um sujeito detentor de uma trajetória de vida composta de experiências, conquistas, sonhos, frustrações e saberes. Esse cenário cria as condições para que essa experiência possa ser socializada e que outras questões sobre qualidade social em educação sejam suscitadas, uma vez que alternativas que se contrapõem ao paradigma hegemônico de naturalização do real, em que a realidade se apresenta como dada sem alguma possibilidade de mudança pelos homens e mulheres, precisam ser mais divulgadas, sob pena de sermos engolidos pelo fatalismo que nos imobiliza e oprime.

Assim, coloca-se a seguinte questão: **como essa perspectiva pedagógica tem a possibilidade de contribuir para a formação dos professores e professoras, sujeitos que participam do movimento, e, sobretudo, como essa formação se relaciona com a escola formal, quais são os seus nós, suas tensões e seus pontos de encontro?**

¹⁴ Relatório do Fórum de Planejamento Estratégico de 2000.

¹⁵ Jornal *I Grito* – MIAC, de julho de 2001.

¹⁶ A idéia de "Fazer-se" é sugerida por E. P. Thompson em *A Formação da Classe Operária Inglesa*, citado por Arroyo (2000), no qual o historiador inglês procura caracterizar o processo de formação das classes sociais.

Estes professores e professoras, que trabalham na escola formal durante as suas itinerâncias, optaram por participar de um movimento social. Alguns destes professores, assim como a professora Stella Rodrigues dos Santos (2001, p. 173), vivenciaram todas as teorias e modas pedagógicas expressas nos “treinamentos”, “capacitações”, “qualificações” e formação implementadas nos últimos anos, mas transitaram, também, por outros espaços de formação. Afirmo, portanto, que o processo contínuo de formação vivido por estes sujeitos transcende aos programas institucionais, acontecendo em diferentes espaços que se entrelaçam numa teia diversa de conhecimentos e práticas.

Considero esta ampliação do que é espaço de formação de professores/as como indispensável para a discussão sobre educação na contemporaneidade, por possibilitar a reflexão e compreensão da política oficial para a formação continuada e pensar quais são as brechas construídas por educandos e educadores que rompem com uma lógica pré-estabelecida por estas políticas, afirmando assim uma prática que subverte tal lógica, potencializando, dentro e fora do espaço escolar, outros sentidos de pensar e fazer a educação.

2. Deslindando os fios da rede: uma trajetória de implicação com o movimento

A experiência que me proponho a sistematizar e pesquisar já faz parte do meu cotidiano há 5 anos. Desde 2000 faço parte do Conselho Político Pedagógico do Movimento. Vivenciei as mudanças e conquistas da Rede, participando do processo de construção coletiva dos fóruns e eixos do Movimento. Isso me deu condições para que pudesse refletir sobre algumas questões, não só pelo seu conteúdo epistemológico, por si só deveras instigante, mas, sobretudo, pela práxis efetiva, emergida da necessidade de compreender a amplitude das transformações ocorridas a partir dessa nova experiência.

O meu engajamento político/pedagógico/artístico/afetivo me coloca numa situação privile-

giada e, sobretudo, de desafio frente ao objeto em tela. A tal práxis a que fiz referência, demanda tanto da minha relação, enquanto profissional da pedagogia, uma vez que essa perspectiva aguça a minha curiosidade acadêmica, bem como, enquanto militante, engajada na construção de um projeto alternativo para o conjunto da sociedade.

O MIAC – Movimento de Intercâmbio Artístico Cultural pela Cidadania está hoje espalhado por toda cidade do Salvador com uma reconhecida inserção que se afirma num projeto contínuo de formação de jovens e adultos, articulando conhecimentos de arte, gestão, produção cultural e comunicação com a intenção de disseminar na cidade uma prática artística, política, pedagógica e de mobilização social.

Compreender os meandros de uma proposta pedagógica desse porte, além de representar o resgate de experiências, no campo da pedagogia, que buscam problematizar a política oficial de educação, manifestam, também, a construção de uma identidade particular com o movimento que, como professora, considero como um espaço fundamental de formação.

2.1 Um nó entre nós: algumas considerações sobre Formação Continuada na visão da política oficial

A modernidade tem, no seu projeto, um forte elemento de dominação, a supremacia do capital, a valorização constante deste que não só representa o objetivo final da produção de mercadorias, como também constrói um emaranhado de sistemas objetivos e de representações sociais, através dos quais são moldadas as formas de sentir e de viver daqueles que estão submetidos a esta lógica. Principalmente em momentos de crise, como a que se apresenta desde meados da década de 70, as estratégias de superação e de manutenção da supremacia do capital ocupam espaços nas diversas dimensões da sociedade.

Falar dos impactos de uma pedagogia alternativa para a Formação Continuada de professores/as da escola formal é analisar a educação escolar a partir das novas demandas do mundo contemporâneo, mais especificamente

das demandas do mundo “mágico” e das mercadorias. Aliás, esta discussão nunca foi tão importante, diante das estratégias em torno da intencionalidade da Formação Continuada e da reestruturação curricular estabelecidas recentemente pelas reformas educacionais que:

Simplemente acrescentam, eliminam ou substituem disciplinas e conteúdos, conservando a justaposição entre formação referente ao conteúdo específico e a formação pedagógica, pouco têm contribuído para o enfrentamento dos entraves. (MOREIRA, 1998, p. 07).

É verdade que muitos entraves foram construídos desde o advento do taylorismo/fordismo¹⁷, com a divisão e racionalização do trabalho produtivo, e do surgimento da Teoria do Capital Humano, que tentou vincular a escola ao modo de produção capitalista, onde “tanto trabalhador como estudantes e professores verão negadas suas possibilidades de poder intervir nos processos produtivos e educacionais dos quais participam” (SANTOMÉ, 1998, p. 13). Presenciamos marcas muito fortes dessa concepção, sobretudo no que diz respeito à participação efetiva de alunos e professores na elaboração das reformas educacionais.

Agora, a nova ordem mundial, diante de uma das suas mais fortes crise no modelo econômico, traz também junto consigo profundas mudanças sobre o “*chão da fábrica*”. Partindo das experiências vivenciadas no Japão, a fábrica de automóveis Toyota inaugura o que se convencionou a chamar de Toyotismo, dando início à era da qualidade¹⁸, sob a ótica, é claro, daqueles que buscam a acumulação do capital. Aliado a esse novo projeto se consolida o novo receituário neoliberal que difundiu pelo planeta afora aquilo que seria uma estratégia para conter a crise do modelo econômico. Assim, vivenciamos um “*turbilhão*”, caracterizado pela reestruturação produtiva, pela supervalorização do capital, pela crescente desigualdade social¹⁹, pelo surgimento de novos modelos de gestão do trabalho e do próprio Estado²⁰ e, principalmente, pelo êxito da política ideológica que, segundo Anderson (1995, p.23), “(...) nem seus fundadores provavelmente jamais sonharam”.

Todo esse sucesso ideológico do receituário neoliberal deve-se também a uma bem elaborada política de educação. Numa observação mais detalhada, é fácil encontrar pistas significativas dessa concepção; pontuarei, aqui, algumas questões dessa observação à luz de alguns autores e de alguns documentos oficiais que discutem Formação Continuada. Vejamos.

A Formação Continuada, na visão oficial, teve como marco de afirmação a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Juntien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef e Banco Mundial, no início da década de 1990.

A partir do compromisso assinado (Declaração de Nova Delhi, pelos Países em Desenvolvimento), foram várias as ações governamentais para a construção de parâmetros e diretrizes que pudessem nortear a reforma da educação nacional. Vale destacar, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a nova LDB que reforçam a necessidade de propiciar a todos os docentes a formação em nível superior até 2007. (COSTA, 2000, p. 15).

Esta formação para a atuação na Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (9.394/96) nos seus artigos 62 e 63, far-se-á em nível superior, em cursos de graduação em Universidades e nos Institu-

¹⁷ Ver Jurjo Torres Santomé: *Globalização e Interdisciplinaridade: O Currículo Integrado*, 1998. Neste livro o autor analisa a base ideológica, filosófica, histórica e científica que permeia o discurso e as práticas de organização curricular e estuda as alternativas que podem vir a ser um contraponto ao modelo dominante, desvendando conceitos como o da Globalização, da Interdisciplinaridade e de Projetos.

¹⁸ Há uma polêmica em torno dessa tal “era da qualidade”, havendo autores que afirmam que a idéia de qualidade existiu em outros momentos históricos. Ver: Pablo Gentili: *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*, 1999.

¹⁹ Segundo Anderson, para aqueles que participaram da elaboração teórica e política do neoliberalismo, logo depois da II Guerra Mundial, a desigualdade era um valor positivo, na realidade imprescindível em si, pois disso precisavam as sociedades ocidentais.

²⁰ Um Estado que, entre outras características, apresentasse “parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas”, segundo Anderson (1995, p.11).

tos Superiores de Educação²¹ como pré-requisito para a atuação na Educação Infantil. Ainda no título sobre os Profissionais da Educação da LDB, o artigo 67 diz:

Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos Planos de Carreira do Magistério Público: I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas de títulos; II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com o licenciamento periódico remunerado para este fim; III - Piso salarial profissional; IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho; e VI - Condições adequadas de trabalho. (LDB 9.394/96, art. 67).

Dessa forma, a valorização profissional dos trabalhadores em educação, na política oficial do governo, tem como metas: a Formação Inicial, a Formação Continuada e o Plano de Carreira do Magistério. Com relação à Formação Continuada podemos constatar, como mecanismos da lógica neoliberal, algumas estratégias que se colocam diante das demandas do mundo atual para a formação docente. Essas estratégias estão presentes, também, nas leis e decretos que regulamentam a vida profissional em educação, e algumas, inclusive, se caracterizam como verdadeiras “armadilhas” para a categoria. Um exemplo disso é o Plano de Carreira do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia que atribui como pré-requisito para o avanço horizontal da carreira, a existência de vagas e a aprovação do(a) professor(a) no programa de Certificação Ocupacional conforme segue: “a Certificação Ocupacional constitui programa de capacitação que inclui exames práticos e teóricos com o objetivo de propiciar o desenvolvimento e atualização profissional do servidor que atue em Unidade Escolar Pública Estadual” (Lei nº 8.261, de 29.05.2002). Formação Continuada, nessa visão, é concebida de uma forma punitiva, competitiva e excludente, haja vista a impossibilidade de migração horizontal na carreira para aqueles que não lograrem êxito no “exame” estabelecido pelos representantes da SEC. Além dis-

so, a limitação do número de vagas expõe os docentes a uma espécie de “corrida do ouro” em busca de um espaço que poderia lhes ser garantido automaticamente.

A partir desse breve panorama da sociedade contemporânea e da política oficial sobre formação de professores vemos alguns entraves para a Formação Continuada:

- além do sentido individualista e competitivo que permeia muitos dos programas oficiais, expressos nos “treinamentos”, “capacitações”, “qualificações” e formação implementadas nos últimos anos, uma outra característica se apresenta: “(...) refere-se à descontinuidade que sofrem esses programas, acumulando perdas irreparáveis tanto do ponto de vista dos recursos destinados à educação quanto pela ótica das perdas simbólicas como o sentimento de descrédito que vai sendo acumulado pelos professores, ao longo destes anos.” (SANTOS, 2001, p.75);
- essa descontinuidade está ligada ao que Coutinho (1997, p.22) sinaliza como um “apelo crescente por uma formação abstrata que possibilite aos professores conhecer tudo numa adaptabilidade nunca antes experimentada”, mesmo que as suas reais necessidades não estejam ali contempladas;
- a valorização profissional de professores/as, apesar da pressão de várias entidades e fóruns de educadores de todo o país no sentido de incorporar tradicionais lutas por melhores salários, melhores condições de trabalho e uma política de formação condizentes com as reais necessidades dos/as professores/as, não se concretizou. É o que expõe Giroux (1995, p.28):

A valorização do professor raramente tem ocupado espaço público ou político de importância dentro da cultura contemporânea,

²¹ Afirma-nos Selma Garrido Pimenta, no prefácio do livro de Contreras (2002, p.15): “Criou-se uma nova instituição, os Institutos Superiores de Educação (ISE), fora da universidade e cujo modelo já vinha sendo amplamente questionado em diferentes países que haviam optado por esse caminho, como Argentina, Portugal, Espanha, dentre outros.”

onde o sentido do social pudesse ser resgatado e reiterado a fim de dar a professores e alunos a oportunidade de contribuir, com suas histórias culturais e pessoais e sua vontade coletiva, para o desenvolvimento de uma contra-esfera pública democrática.

- os conceitos em moda que permeiam os programas de formação docente, não passam, na sua maioria, de pura retórica, e sua difusão dá-se por meio de marketing esvaziado de seus sentidos, causando o que Santos (2001, p.175) chama de “... desassossego dessas professoras submetidas a programas de formação continuada ...”;
- autonomia dos professores, bem como a própria idéia de seu profissionalismo, são temas recorrentes. No entanto, sua divulgação está-se dando, sobretudo na forma de *slogans*, que como tal se desgastam e seus significados se esvaziam com o uso frequente. (CONTRERAS, 2002, p. 23)²²;

A partir desses entraves sobre formação e profissionalização docente na contemporaneidade, pode-se perceber que as propostas do governo brasileiro para a Formação Continuada de professores, exercem um papel fundamental para a manutenção do status quo e a utilização de certos conceitos (flexibilidade, autonomia, professor reflexivo, pesquisador), nos projetos oficiais, não passam de slogans, ou escondem seus verdadeiros sentidos, afirma Pimenta (2002). Bons salários, condições de tempo e de espaço apropriadas, estabilidade no emprego, possibilidade de elaboração, definição do projeto pedagógico e a condição de sujeito do fazer pedagógico, questões básicas para o exercício pleno desses conceitos, não fazem parte da realidade dos professores e professoras das escolas públicas.

2.2 Um tecido de muitos fios: algumas considerações sobre a pedagogia do MIAC

A partir do quadro acima, podemos vislumbrar que há um discurso e uma estratégia da macro-política para a Formação Continuada, visando à afirmação de uma única visão de mundo, concretizada nos decretos, leis e resoluções. Apesar destas investidas da política

neoliberal na educação, esta não é a única a transitar na nossa realidade. Como afirma Gohn:

Na realidade histórica, os movimentos sociais sempre existiram e cremos que sempre existirão. Isto porque eles representam forças sociais organizadas que aglutinam as pessoas não como força-tarefa, de ordem numérica, mas como campo de atividades e de experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações sócio-culturais. (GOHN, 2003, p.13).

A luta por direitos à educação básica pública e gratuita, a ampliação e democratização do acesso da classe popular à educação, desde a década de 70-80, teve como pressão a forte atuação dos movimentos sociais²³. Os desafios deste século XXI ampliam-se, o desemprego, a violência no campo e na cidade, a crise econômica e política e, principalmente, as investidas neoliberais cada vez mais injustas, revelam-se como grandes problemas para a realidade sociopolítica, trazendo para este novo cenário, antigos e novos problemas, exigindo dos “antigos e novos atores sociais” a criação de outras estratégias de luta, sem contudo, perder de vista as causas que “desumanizam” e retiram dos homens e mulheres o direito de viver com dignidade.

O MIAC – Movimento de Intercâmbio Artístico Cultural para a Cidadania – aglutina aqueles que assumem uma postura de “engajamento radical”²⁴, com o objetivo de pensar nas ques-

²² O autor, preocupado com o uso banal e desmedido de alguns conceitos de *profissionalização* e de professores como *profissionais reflexivos* e *pesquisadores*, segue com uma reflexão crítica, explicitando diversos significados e contextos teóricos destes conceitos.

²³ Vale lembrar que não só na elaboração do capítulo sobre Educação na Constituição de 1988, como também da LDB, muitas entidades participaram do processo como: Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sindicatos de educadores, Andes, CNTE, OAB, OBI. Apesar das pressões, muitas das reivindicações expressas por emendas foram vetadas.

²⁴ Para Giddens (1991, p.138), “... aqueles que assumem uma postura de engajamento radical alegam que, embora estejamos cercados por graves problemas, podemos e devemos nos mobilizar para reduzir o seu impacto ou para transcendê-los. Seu veículo principal é o movimento social.”

tões da educação, por serem estas fundamentais para o processo de democratização e transformação social. Assim, constitui-se como uma rede, formada por diversas instituições e grupos com diferentes perfis, tendo como unidade o desejo de contribuir para a melhoria da qualidade em educação pública. Neste processo, a rede, vem por meio de interações que visam a comunicação, a troca, a ajuda mútua e o diálogo, instituindo alternativas que, conforme sugere Arroyo (2000), reforçam uma das matizes pedagógicas mais pertinentes na história da educação: o peso formativo dos processos sociais.

Na LDB (9.394/96), em seu 1º artigo, está consagrado: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Observa-se uma ampliação no conceito oficial de educação que não mais limita o processo formativo às quatro paredes das salas de aula; este processo ganha as ruas, os espaços sindicais, igrejas, grupos culturais e movimentos organizados pela sociedade civil. (GOHN, 1998, p.42)

É nesta perspectiva que o MIAC tem fortes elementos formativos para educandos e educadores e associa-se ao saber institucionalizado, na medida em que são disponibilizados experiências e conhecimentos acumulados pelo movimento que podem ser dimensionados no ambiente sócio-cultural escolar. Experiências e conhecimentos mediatizados por um modelo de gestão democrática, pela proposta de arte-educação para a mobilização social, pela proposta de formação onde a voz dos sujeitos é fundamental na busca da cidadania e da melhoria da qualidade em educação, enfim experiências: “...que com a sua presença, suas lutas, sua organização, seus gestos, suas linguagens e imagens, são educativos, nos interrogam, chocam e sacodem valores, concepções, imaginários, culturas e estruturas. Formam novos sujeitos coletivos ...” (ARROYO, 2000, p. 11).

Aprofundar essas experiências é parte do compromisso da nossa caminhada no movimen-

to, sendo fundamental para a consolidação de princípios e diretrizes que, no decorrer desses sete anos, fomos construindo. Princípios e diretrizes que são a base de sustentação da pedagogia desenvolvida no cotidiano da Rede MIAC, de modo que me atrevo a fazer uma breve reflexão sobre os sentidos e significados desse tecido de muitos fios que se entrelaçam e “dão a forma básica da rede”, **tecendo uma alternativa cidadã:**

- um entrelaçamento²⁵: parceria entre adolescentes e adultos;
- um “cordel encantado”: a utilização da arte-educação;
- fios de solidariedades: integração escola, comunidades e outros grupos comprometidos com a luta por uma educação pública e de qualidade;
- cordas que se afinam: gestão participativa;
- um tecido multicor: ênfase na realidade sócio-cultural, valorizando a diversidade étnica.

a) Um entrelaçamento: parceria entre adolescentes e adultos

São eles jovens, mulheres, homens, negros, trabalhadores, artistas, poetas... sujeitos em constante movimento. A diferença de idade, de saberes e perfis não são motivos para o trabalho fragmentado e hierarquizado, na “roda” **todos são sujeitos em formação** que constroem, na diversidade, uma unidade de desejos e sentidos:

A questão é como a problemática social bate em mim, às vezes dá medo, mas ao mesmo tempo dá estímulo, precisamos fazer alguma coisa, não dá para ficar parado e jogar a culpa só no governo. Precisamos nos unir adulto, jovem e juntos sentirmos as mesmas dores e lutar coletivamente. (João Paulo, jovem do MIAC, 2003)

... é fundamental e imprescindível a participação dos jovens e a parceria destes com os adultos,

²⁵ As palavras entrelaçamento, cordel, fios e cordas derivam do conceito de rede, que vem do latim *rete*. Segundo o Aurélio, significa entrelaçamento de fios, cordas, cordéis, arames, com coberturas regulares fixadas por malhas, formando uma espécie de tecido. (Retirado do texto “MIAC: Um movimento metafórico e conceitual...” *Jornal I Grito*, escrito pelo educador Cláudio Orlando Costa.

pois se isso não acontece nos transformamos em mais um espaço excludente e injusto. (LICEU, parceiro do MIAC, 2000).

A escolha de uma metodologia, neste processo coletivo, não é o mais importante. Não é relevante a mudança de um método para outro, desse ou daquele conteúdo, mas a opção radical da centralidade no sujeito que ensina e aprende. A teoria de Paulo Freire tem muito a nos ensinar, quando nos diz que jovens e adultos trabalhadores, excluídos de seus direitos básicos, são sujeitos detentores de saberes, conhecimentos e cultura (ARROYO, 2000).

Os fóruns de decisões, deliberações, planejamento, avaliação do movimento são formados por jovens e educadores das regiões. São eles: Fórum de Planejamento Estratégico, Conselho Político Pedagógico, Secretária Executiva, Comissões de Formação, Comunicação, Arte-Educação e Projetos.

b) Um “cordel encantado”: a utilização da arte-educação

São da arte o novelo que vamos desenrolar
Do primeiro ao último dia
Vamos brincar de criar
Descobrimo o sertão e a arte popular,
Também com o circo e o samba

O nosso Brasil festejar.
Por que quem faz arte não se esquece de brincar
E brincar é trans-formar:
Arte em educação, educação em arte.²⁶

Nessa parceria de jovens e educadores defendida pelo movimento, o aprendizado é mútuo, o jovem não é apenas um participante, aquele que aprende, mas um parceiro na construção de um projeto coletivo. O ponto de encontro desses sujeitos é tecido através **da arte**. Detentores de uma história de vida, todos “nós” da rede, vivenciamos no nosso dia-a-dia situações de opressão ou exclusão, seja como trabalhadores, negros, mulheres, jovens e adultos e estamos todos com nossas indignações, sonhos e utopias, juntos, no movimento que encontra na arte a maneira mais inteira de falar da condição humana e assim construir uma alternati-

va comum. Segundo Millet (2001, p. 20), “Educar através da arte inclui o indivíduo como centro na dimensão da criação coletiva, na dialética das relações entre eu e o outro, na perspectiva da valorização e inserção cultural. Inclui o sentir, o pensar, o fazer, ampliando as habilidades, motivações e participações efetivas.” A arte é extremamente presente no contexto do MIAC, por impulsionar a transformação de indignações em possibilidades reais.

Então, os princípios que aqui registro são potencializados pelo Modelo Artístico-Político-Pedagógico, e sua forma de ação se faz com a arte. A arte de vivenciar a diversidade cultural e de saberes, afirmar identidades, mobilizar localmente jovens e adultos pela garantia de uma educação de qualidade. Esta proposta artístico-político-pedagógica, que durante sete anos estamos experimentando, concretiza-se nos intercâmbios entre instituições e grupos, nas ações de mobilização/formação, onde são discutidas e executadas estratégias para questões referentes à Educação (como, por exemplo, Caldeirões Culturais, Festival, Seminários Temáticos, etc.)

Esta opção do MIAC traz um forte **elemento pedagógico**, uma vez que se contrapõe com as grades curriculares limitadas que pouco atendem à amplitude das dimensões humanas, quando reduzem as pessoas a apenas cabeças pensantes que devem ser preparadas para um mercado. Esta perspectiva afirma, também, que estes sujeitos são detentores de saberes e experiências que não cabem entre “grades” e nem entre “muros”, trazendo, assim, um outro potencial pedagógico transformador, o de sacudir formas endurecidas e hierarquizadas de pensar o conhecimento, as relações entre as pessoas, o lugar fixo de fazer educação reconhecendo que aqueles que compõem a rede, usando as palavras de Arroyo (2000, p.08), “... entram com tudo como sujeitos políticos, cognitivos, éticos, sociais, culturais, emocionais, de memória coletiva, de vivências, de indignação, sujeitos de presente e de futuro.”

²⁶ Cordel retirado da Programação do IV Festival MIAC “O Adolescente e a Arte pelos Direitos Humanos: Vamos contar outra história, 2001”.

c) Fios de solidariedades: integração escola, comunidades e outros grupos comprometidos com a luta por uma educação pública e de qualidade

É no cotidiano da luta por educação que a diversidade do movimento encontra seu principal ponto de “ancoragem”, onde cada experiência se completa como nos inspira Carlos Drummond de Andrade ao dizer que “a porta da verdade está aberta, mas só passa meia pessoa de cada vez”²⁷

O forte **elemento formativo** deste princípio está na sua real construção cotidiana da solidariedade como um valor forte na luta emancipatória do ser humano. “Ser solidário”, aqui, não se restringe tão somente a um chavão moralista, como é tão comum nos programas oficiais como é o caso do “Amigos da Escola” e do “Ano do Voluntariado”.

Este princípio vincula-se a um outro conceito fundamental, o da **participação**. O oxigênio do movimento é a participação cada vez maior dos sujeitos, numa atitude ativa diante dos problemas que lhes afligem. Assim a Educação, deixa de ser uma dádiva e passa a ser um direito. Esta **dimensão pedagógica** é peculiar dos movimentos sociais como um todo e o MIAC se vê nessa dimensão afirmando que a educação não é mercadoria concedida, é um direito.

d) Cordas que se afinam: gestão participativa

Neste contexto, a gestão participativa representa para o movimento um espaço estratégico de construção dele mesmo. Um fórum democrático de participação efetiva na construção dos princípios, diretrizes e objetivos do movimento. Esse afinar de cordas num coletivo, onde é nítida a diversidade das componentes da rede, torna-se imprescindível recorrer novamente ao conceito de participação e, de modo singular, à “participação cidadã”:

... lastrada num conceito amplo de cidadania, que não se restringe ao direito do voto, mas constrói o direito à vida do ser humano como um todo. Por detrás dele, há um outro conceito, de cultura cidadã, fundado em valores éticos universais, impessoais. Funda-se numa concepção demo-

crática radical que objetiva fortalecer a sociedade civil no sentido de construir ou apontar caminhos para uma nova realidade social numa sociedade democrática e sem injustiças sociais. (...) Envolve direitos e deveres diferentemente da concepção neoliberal de cidadania, que exclui os direitos e só destaca os deveres, vendo o cidadão como mero cliente. (GOHN, 2003, p. 18).

Assim, **a gestão** do MIAC, no sentido literal do termo, corresponde ao movimento efetivo da rede, composta por jovens e adultos vinculados a escolas, organizações governamentais, grupos não governamentais, associações profissionais, sindicatos, movimentos culturais e sociais que têm como objetivo geral contribuir para a melhoria da qualidade social da educação, construindo efetivamente condições humanas de relações solidárias de promoção de vida e construção de cidadania. (Jornal MIAC, 2003)

O desafio é compreender a gestão como **rede de conhecimento/formação**, rede de movimento crítico e implicado historicamente, como uma realidade dinâmica de práxis instituídas e instituintes, de diversos mundos e realidades em busca de sentidos para a vida contemporânea. (Jornal MIAC, 2003)

e) Um tecido multicolor: ênfase na realidade sócio-cultural com valorização da diversidade étnica

Historicamente, a população negra sofre com a discriminação racial, sobretudo no espaço escolar, onde o preconceito acontece de forma velada ou ainda direta, desde a educação infantil até a universidade, na relação professor-aluno ou até mesmo no livro didático; é o que nos revelam vários estudiosos. (SILVA, 1995; QUEIROZ, 2002; LUZ, 1999; CAVALLHEIRO, 2002).

Em seus trabalhos, os autores afirmam que a educação é um espaço privilegiado de disseminação do preconceito, de manutenção e reprodução de práticas racistas e discriminatórias. Contudo, é possível perceber, no processo de aprendizagem, espaços abertos pelos sujeitos

²⁷ Citação contida no Jornal do MIAC, 2001.

no sentido de questionar tais práticas, criando e desenvolvendo mecanismos de resistência e de contestação. Assim, a busca de incluir, na educação e nas práticas cotidianas, questões, saberes e conhecimentos oriundos dos diversos grupos étnicos-raciais que transitam na nossa sociedade, é um dos princípios do movimento que, desde 2002, vem desenvolvendo o que chamamos de ERÊGêge, *o Erê*.

O ERÊGêge – Espaço de Referência Étnica e de Gênero – MIAC se constitui enquanto meio, no qual as reflexões sobre as questões raciais e de gênero são abordadas de maneira enfática e central, frente ao cotidiano e absurdo vivenciado pela comunidade Negra em Salvador. (...) Seguindo o princípio já instituído pelo MIAC, que consiste em estabelecer fóruns de reflexão e ação com a magia da força política da Arte, Cultura e Educação, o ERÊGêge-MIAC tem desenvolvido nas diversas comunidades, cuja militância esteja implicada, o instrumento norteador dessa Rede MIAC, que se configura enquanto INTERCÂMBIO ARTÍSTICO-CULTURAL entre as manifestações consolidadas na comunidade *visitada e da visitante*. (MIAC, 2004, p.1).

É com espírito brincante de criança que é tecido um dos elementos formativos do movimento, que busca, na inspiração ancestral, a força e a energia para romper com as injustiças seculares sofridas pela comunidade negra.

Assim, diante dessa reflexão, podemos considerar o movimento um espaço de formação participativa, democrática e cidadã e levantar algumas questões que, por ora, aguçam a minha curiosidade acadêmica:

- como, efetivamente, a pedagogia do MIAC tenciona a Escola Formal?
- como o Movimento estaria interrogando a organização escolar e suas concepções pedagógicas e políticas sobre formação docente continuada?
- o Movimento estaria ajudando os professores e professoras a buscar a transgressão, enquanto uma saída possível diante do legalismo autoritário, do controle nas últimas décadas, e assim instituir outras formas de ver o processo de Formação Continuada?
- como a escola reage às possíveis inquietações impulsionadas por aqueles que fazem parte da rede, quais são os laços de identificação e/ou resistência?
- o que os educadores da rede “denunciam e anunciam” no espaço escolar a partir dessa relação movimento e escola formal?

Estas são algumas questões que fazem parte do labirinto que muitos anônimos marginais trilham e, sem esperar a rima, tecem uma alternativa cidadã.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. São Paulo, SP: Cortez, 2000.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAHIA. Plano de carreira do Magistério do ensino fundamental e médio, n. 8.261, de 29 de maio de 2002. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 01 maio, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BRINCADEIRA com Assunto Dentro. Direção de Fernando Mozart. Produção MIAC, Salvador, 2000. 1 videocassete (30min.).
- BURNHAM, T. Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, J. G. (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 36-54.

- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CAVALHEIRO, Eliane. Discursos e práticas racistas na educação Infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar. In: QUEIROZ, Delcele Macarenhas (Org.). *O negro na universidade: programa a cor da Bahia*. Salvador: Editora da UFBA, 2002. p. 195-219. (Novos tempos, n. 5).
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- COSTA, Cláudio Orlando. *O que querem os professores ante a formação continuada? itinerâncias, produção de sentidos e autorias nas narrativas docentes*. Dissertação (Mestrado em Educação) - FAGED/UFBA, Salvador, 2003.
- _____. Um movimento metafórico conceitual. *1 Grito - MIAC*, Salvador, p. 3, jul. 2001.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- GANDIN, Danilo. *Temas para o projeto político-pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo, SP: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.
- GIROUX, Henry; MACLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Território contestado: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Brasília, DF: MEC, 1996
- LUZ, Narcimária C. P. AWASOJU: Dinâmica de Expansão Existencial das diversas contemporaneidade. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, n. 12, p. 45-74, jul./dez., 1999.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MCLAREN, Peter; GIROUX, Henry. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, SP: Cortez., 1995.
- _____. Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MIAC. *ERÊGêge-MIAC*. (Apostila de lançamento do Espaço ERÊGêge). Salvador: MIAC, 2004. 5 p.
- MILLET, Maria Eugênia. *Nós da Rede*. Disponível em: <<http://www.miac.org.br>>. Acesso em: 04 jun. de 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à Edição Brasileira. In: CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo, SP: Cortez, p.11-21, 2002.
- QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil: um estudo comparativo. In: QUEIROZ, Delcele Macarenhas (Org.). *O negro na universidade: programa a cor da Bahia*. Salvador: Editora da UFBA, 2002. p. 15-55. (Novos tempos, n. 5).
- A REDE em foco: registro de cidadania. Produção MIAC, Salvador, 2001, 1 videocassete (40 min.).
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Stella Rodrigues. Formação continuada de professores: a travessia entre “Cila” e “Caribdes”. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 10, n. 16, p. 169-178, jul./dez., 2001.

SILVA, Ana Célia da. As transformações e os determinantes da representação social do negro no livro didático. In: QUEIROZ, D. M (org.). *O negro na universidade: programa a Cor da Bahia*, UFBA, Salvador, *Novos Toques*, n. 04, 2000, p. 97-130.

SILVA, Tomaz T. *Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEXTOS em meio eletrônico. Site do MIAC – Disponível em: <<http://www.miac.org.br>>. Acesso em: 04 jun. 2002.

Recebido em 29.09.03

Aprovado em 30.12.03

EPISTEMOLOGIA, LINGUAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA: UM CONVITE À REFLEXÃO

José Gledison Rocha Pinheiro *
Stella Rodrigues dos Santos**

RESUMO

Este artigo discute a problemática referente ao ensino de história, a partir das tensões ocorridas ao longo da sua trajetória, analisando as contribuições mais recentes no âmbito da metodologia. Problematiza os vazios existentes em torno de questões relativas à epistemologia e ao campo da linguagem, mostrando a importância do enfrentamento dessas questões, quando se espera superar a clássica cisão sujeito-objeto, cujo rebatimento nas práticas é traduzido pela polarização que enfatiza um ou outro pólo e nunca a relação. Apóia-se em Bakhtin/Volochínov para promover aberturas de estudo e pesquisas que contribuam para as mudanças necessárias nas práticas de ensino de história em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História – Epistemologia – Linguagem

ABSTRACT

EPISTEMOLOGY, LANGUAGE AND TEACHING OF HISTORY: AN INVITATION TO REFLECTION

This paper discusses the problematic concerning the teaching of history, from the tensions occurred throughout its trajectory, analyzing the most recent contributions in the scope of methodology. It problematizes the emptinesses around matters concerning epistemology and the language field, showing the importance of facing these matters when expecting to overcome the classic subject-object split, whose refutation in the practices is translated by the polarization that emphasizes one pole or another and never the relation. It is based on Bakhtin/Volochínov to promote study and research apertures that can contribute to the necessary changes in the practices of teaching history in the classroom.

Key words: History Teaching – Epistemology – Language

* Licenciado em História - UFBA; especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação – UNEB; mestrando em Educação e Contemporaneidade – UNEB; professor substituto do Campus de Alagoinhas – UNEB. Endereço para correspondência: Rua Jardim Santo Antônio, n. 12, Edifício Iguará, apto. 302, Brotas – 40290-120 Salvador/BA. E-mail: gledison@terra.com.br

** Licenciada em Filosofia – UCSal; mestra em Educação – UFBA; doutora em Psicologia da Educação – PUC-SP; professora titular da UNEB - Campus II. Endereço para correspondência: Rua João Mendes da Costa Filho, n. 244, ap. 301, Jardim Armação – 41750.190 Salvador/BA. E-mail: stelalarodrigues@uol.com.br.

Este estudo resulta de reflexões sobre o ensino de história no Brasil desde o contexto da sua emergência às tensões sofridas ao longo da sua trajetória, decorrentes de mudanças operadas no seio do Estado, o que impõe novos direcionamentos e redefinições do seu papel na formação das gerações mais jovens. O intento do artigo, então, consiste em articular duas dimensões, a da epistemologia e a da linguagem. Elas são importantes para o enfrentamento do ensino de história hoje, tendo em vista os conflitos entre as ameaças dos discursos que pretendem defender o presenteísmo como forma de existência descolada do passado e os discursos daqueles que ainda encontram neste passado um sentido para interpretar o presente. É a partir desse embate que se justifica o esforço na busca de caminho que possibilite o avanço de propostas, já em curso, para o ensino de história, que façam sentido para as gerações jovens, também afetadas pelo presenteísmo, tão em voga nesses tempos “pós-tudo”.

O percurso para alcançar a promessa aqui colocada elegeu como ponto de partida para o debate o lugar da emergência da história como disciplina necessária para forjar o modelo de nação, ainda nascente, percorrendo assim o caminho da sua constituição. Segue-se com os dados de pesquisa na área de história para problematizar o estado da arte em que se encontram os estudos voltados para o ensino de história, por sinal nada animadores, apesar do acréscimo de novas publicações. Delineiam-se os avanços nas discussões e propostas metodológicas para esse ensino, encontrando-se aí a abertura para afirmar as conquistas e problematizá-las quanto ao vazio existente com relação a questões de natureza epistemológica e outras da ordem da linguagem.

O ensino de história no Brasil surgiu ainda na primeira metade do século XIX, praticamente ao mesmo tempo que o Estado brasileiro, por isso não seria exagero afirmar que fazem história juntos. Emergiu para resolver um problema que está na raiz da emancipação política do país, qual seja, o fato de o Estado haver surgido sem a nação. Assim as elites dirigentes se deram conta de que era preciso fundá-la. Desse

modo, era imperativo criar um passado comum para a nação emergente e, para tanto, foi imprescindível o recurso à história. A fim de fundar a nação foi necessário “inventar” uma história para o Brasil, tarefa incumbida ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) a partir de 1837. E visando difundir a história que aos poucos se “inventava”, foi ainda necessário o apoio de uma instituição educativa, o Colégio Pedro II, nascido no Rio de Janeiro na mesma época que o IHGB.

Assim a história ia cumprindo sua missão de buscar as raízes de uma identidade nacional comum, cuja referência recaía sobre aqueles homens que já haviam contribuído heroicamente para a formação de uma nação livre e independente. Visando o engrandecimento e a glória do Estado e das elites dirigentes, a história era elaborada procedendo-se a uma criteriosa seleção dos fatos políticos, militares e administrativos que desembocariam na Independência do Brasil. Contada a partir do Império, na verdade escamoteava as tensões e contradições sociais e culturais, marcadoras do processo histórico brasileiro.

Dominar o conhecimento histórico ensinado significava saber repetir as narrativas presentes nos livros didáticos e nas aulas ministradas pelos mestres. Para isso, requisitava-se muita atenção para que fosse possível decorar com precisão os principais fatos, datas e nomes dos homens que supostamente haviam feito a história da pátria. Decorre dessa história ensinada no século XIX, cujos principais interessados eram o Estado e suas elites dirigentes, a formação de cidadãos passivos que tivessem como valores morais a obediência, o patriotismo e o respeito às autoridades constituídas.

Já em pleno período republicano:

Com a reforma curricular de 1941, proposta no governo de Getúlio Vargas, a questão nacional continua sendo o fio norteador, como o fora no século XIX. O viés nacionalista é reforçado, na década de 50, com a introdução do estudo da História da América. Os princípios que norteiam a seleção de conteúdos de história a serem estudados são nacionalismo, americanismo e civilização (ZAMBONI, 1998, p. 12).

No período da ditadura militar, com o golpe de 64, os problemas relacionados ao ensino de história se agravam e avolumam, haja vista o acirramento da perseguição e do controle ideológico, além da descaracterização da disciplina História, que foi fundida com Geografia, dando origem aos chamados Estudos Sociais. Com o processo de abertura política do Brasil, no final dos anos 70, tais problemas passam a ser denunciados mais abertamente e, na década seguinte, algumas propostas de reformulação curricular são elaboradas, destacando-se as de São Paulo e Minas Gerais, pela influência que exerceram nos demais estados brasileiros.

Se, de um lado, a história como disciplina, bem como as diferentes perspectivas que assumiu ao longo do seu percurso, está marcada pelo jogo conflituoso de interesse e controle, mostrando assim a sua importância, do outro, no campo acadêmico, a problemática concernente ao ensino não tem recebido a mesma atenção. É no mínimo paradoxal que o ensino de história seja tão controlado e disputado nos seus sentidos e, no campo propício ao seu questionamento, ocupe um lugar menor. Ao discutir as visões de mundo no ensino dessa matéria, Silma do Carmo Nunes (1996) traz dados de pesquisa denunciadores do lugar inferior que lhe deram os pesquisadores.

QUADRO 1 - Produção de dissertações e teses em educação (1984-1989)

Produção	Ensino de história (%)	Outros (%)	Total (%)
Dissertações (mestrado)	11 (0,64)	1.543 (89,24)	1.554 (89,88)
Teses (doutorado)	2 (0,11)	169 (9,77)	171 (9,86)
Teses (livre-docência)	–	4 (0,23)	4(0,23)
Total	13 (0,75)	1.716 (99,24)	1.729 (100)

Fonte: Teses em Educação /Anped (1984-1989)

QUADRO 2 – Artigos em periódicos nacionais especializados em história (1961-1992)

Revistas	Ensino de história (%)	Outros (%)	Total (%)
Revista de História (1961-1979)	5 (0,47)	871 (83,11)	876 (83,58)
Revista Bras. de História (1984-1990)	21 (2,00)	93 (8,87)	114 (10,87)
Revista Hist. e Perspectiva (1988-1992))	2 (0,19%)	29 (2,76)	31 (2,95)
Revista Cadernos de História(1990-1992)	16 (1,53)	11 (1,04)	27 (2,57)
Total	44 (4,19)	1.004 (95,80)	1.048 (100)

Fonte: As próprias revistas

QUADRO 3 – Artigos em periódicos nacionais especializados em educação (1944-1992)

Ensino de história	11 (0,33%)
Outros	3.237 (99,66%)
Total	3.248 (100%)

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Analisando apenas os últimos dados de cada quadro, sem adentrar nos detalhes dos números, algumas afirmações podem ser feitas. No primeiro deles, constata-se que, entre 1984 e 1989, do total de 1.729 trabalhos, entre dissertações e teses na área de educação, apenas 13 (0,75%) dizem respeito ao ensino de história, ou seja, 99,24% do restante dos trabalhos tratam de outras temáticas. Já em relação ao segundo quadro, do total de 1.048 artigos publicados em periódicos especializados em história, entre 1961 e 1992, apenas 44, ou seja, 4,19% analisam o ensino de história, enquanto 95,8%, ou 1.004 artigos, elegem outras temáticas ligadas à história ou à historiografia. No último, os dados mostram que entre 1944 e 1992, do total de 3.248 artigos publicados em periódicos nacionais especializados em educação, apenas 11, ou seja, 0,33% do total aborda o ensino dessa matéria. Outro dado importante é relativo à publicação de livros voltados para essa questão. Os resultados confirmam a tendência anterior: entre 1969 e 1993 foram publicados apenas 11 livros com tópicos concernentes a esse tema.

Também em outros países, mesmo admitindo-se algumas importantes exceções, a situação é similar. As palavras de Carretero (1997) acerca da precariedade da pesquisa sobre o ensino de história, apesar de o autor não trazer dados, são contundentes:

De fato, se compararmos a pesquisa das últimas décadas sobre a compreensão e o ensino da História com a que tem sido realizada no contexto internacional sobre a Matemática e as Ciências Naturais em geral (Física, Química, Biologia, etc.), podemos notar uma diferença assombrosa em termos de recursos, publicações, livros, congressos, etc. Isso parece tão claro que não há necessidade de uma maior argumentação (CARRETERO, 1997, p. 16).

É nesse cenário, muitas vezes, que a propagada articulação ensino-pesquisa, enquanto exercício praxeológico, é distorcida, porque se imagina o objeto de pesquisa reduzido direta ou indiretamente a alguma temática histórica ou historiográfica, e muito raramente ligada à prática educativa. Talvez seja esse preconceito acadêmico com relação ao ensino que explique

a pouca atenção dispensada ao assunto, revelada pelos dados acima. No entanto, apesar desse descaso, que nos leva a considerar o ensino de história como campo problemático, começam a aparecer, a partir da década de 80, resultados de estudos que fazem avançar o conhecimento nessa área.

Com o processo de redemocratização do país, no início dos anos 80, surgiram não apenas críticas ao ensino vigente de história, mas propostas alternativas concretas. Emergia nesse contexto, em meio à efervescência democrática, a idéia de um ensino crítico e contestador das contradições que haviam marcado e continuavam marcando a história do país. Buscava-se um outro destino para o ensino de história como contraponto aos tempos da ditadura militar. Com isso, propostas metodológicas inovadoras passaram a acompanhar o ritmo das concepções democráticas nascentes naquele momento.

A renovação traduzia-se sob a forma de duas concepções de ensino, estando uma sob a influência do marxismo clássico, e a outra baseada fundamentalmente na força da historiografia marxista social inglesa e da Nova História francesa. A primeira delas se orientava pelo seqüenciamento linear da evolução dos modos de produção e pela idéia de uma periodização quadripartite francesa: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Quanto à segunda, a idéia era a organização da história por temas ou questões diretamente relacionadas aos contextos sociais vividos, mas problematizados em diferentes temporalidades, incorporando, ao mesmo tempo, objetos, problemas e abordagens surgidas com a renovação historiográfica.

Ao lado disso, o ensino de história baseado nos livros didáticos ou nas tradicionais aulas expositivas, e exigente em memorização e repetição de datas, fatos e nomes, perdia o sentido e tornava-se alvo de ironias e sátiras. Quem não fez caricaturas das imagens dos heróis nos livros didáticos ou não contou alguma piada envolvendo os personagens ilustres da história? Os próprios estudantes, portanto, sinalizavam, também, para a necessidade de mudanças desse ensino.

Apesar das diferenças fundamentais entre as duas propostas, o objetivo delas era a formação de sujeitos críticos, produtores de conhecimentos, protagonistas de sua própria história, ideal presente em quase todas as propostas de ensino de história espalhadas pelo Brasil afora.

Mais de 20 anos se passaram e a dimensão política de tal ensino continua sendo defendida pela maioria dos educadores historiadores. A pesquisadora, historiadora e especialista nesse assunto, Selva Guimarães Fonseca (2003), por exemplo, ao discutir a relação entre ensino de história e a construção da cidadania reitera a validade desse pressuposto. Argumenta que uma das reflexões óbvias para o historiador é:

“... pensar a história como disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva.” (FONSECA, 2003, p. 89).

Nos anos 80, o ensino de história defrontava-se com a manipulação estatal e com a descaracterização a que havia sido submetida enquanto disciplina, ao tempo em que tentava incorporar as mudanças operadas no campo historiográfico e pedagógico, enfrentando assim a hegemonia da história oficial de base positivista. Desse modo, a finalidade das renovações metodológicas era o questionamento do ensino convencional, distante do cotidiano dos estudantes, assentado numa concepção de história enquanto ciência do passado. Portanto, o desafio era a superação de uma história factual e linear, repetidora de datas e nomes.

Decorridas duas décadas, hoje o ensino de história se depara com outros obstáculos, impostos por uma nova investida liberal, o presentismo. Talvez não seja exagero afirmar que é a legitimidade do próprio conhecimento histórico que está em jogo novamente, como ocorreu no passado com a tentativa de distorção da disciplina ao ser substituída por Estudos Sociais.

Em diversos países, muitos autores têm chamado a atenção para os desafios lançados à educação no cumprimento de sua função social clássica,

que continua sendo, em última instância, a de democratizar o saber acumulado socialmente pela humanidade. É nesse contexto problemático que se deve inserir também o ensino de história. Para muitos especialistas, ensinar história neste início de século parece ser um desafio incontestável. Num contexto em que as mudanças se aceleram e a crença em um passado cada vez mais ultrapassado deita raízes, como situar o ensino de história, uma disciplina que lida com a relação de diferentes temporalidades, em especial do tempo pretérito?

Marc Bloch (1967) já argumentava, ainda na primeira metade do século XX, que reconhecer a importância do conhecimento histórico havia se tornado mais difícil, já que a aceleração das mudanças tecnológicas havia provocado a sensação de um distanciamento maior entre as antigas e novas gerações. Uma espécie de abismo psicológico se abria entre o atual e o “ínatural”. Em 1995, em uma entrevista concedida a uma revista de circulação nacional, assim o historiador inglês Eric Hobsbawm se referiu ao problema da relação orgânica entre presente e passado:

A primeira razão da ruptura entre passado e presente decorre da velocidade e da profundidade das transformações tecnológicas e sociais nos últimos 35 anos. As gerações mais novas acham difícil entender o que aconteceu antes, pois vivem num mundo diferente, e as gerações antigas não se sentem à vontade nesse mundo novo. Esse fenômeno acontece em toda parte, inclusive no Brasil. A segunda razão do rompimento com o passado é a tecnologia avançada das sociedades de consumo. Essa tecnologia produz uma maneira de perceber o mundo que é um eterno presente. O que vale é o que se vê na TV. Não existe mais uma conexão orgânica com o passado (HOBSBAWM, 1995, p.7).

Contudo, para Selva Fonseca (2003), o contexto parece ser ainda mais problemático. A autora argumenta, recorrendo a Hannah Arendt, que não se trata apenas de sentir os efeitos das transformações tecnológicas. Uma vez que a mudança se converte em uma espécie de paradigma cultural para a sociedade atual, uma marca da própria condição humana, o homem é a própria ruptura.

As conseqüências desse modelo, por sua vez, têm sido traduzidas sob a forma de um pragmatismo difundido socialmente. Com relação ao contexto da França, por exemplo, estudiosos como Jean Claude Forquin (2000) têm identificado os pragmáticos como “calculadores oportunistas preocupados somente com o valor de mercadoria dos certificados escolares e totalmente indiferentes aos conteúdos intelectuais e culturais dos programas” (FORQUIN, 2000, p. 66-67).

Assim, se os desafios na década de 80 residiam em superar a história positivista, centrada no passado, agora, sem que esta tenha sido superada, um outro desafio se soma: lidar com o presenteísmo. Em livro publicado recentemente, Fonseca (2003) reafirma sua crença na História Temática, proposta com a qual também concordamos e que pode enfrentar o contexto problemático em que se encontra inserido o ensino de história. A História Temática se aproxima mais do objetivo da disciplina, que é o de formar cidadãos produtores de conhecimento e comprometidos com as mudanças sociais, tendo em vista que busca partir não da periodização linearizada, classicamente aceita, mas dos problemas concretos da vida cotidiana, tendo maior chance, portanto, de mobilizar a atenção dos estudantes em torno do saber histórico.

Com efeito, diferentemente da concepção ortodoxa marxista, para a História Temática o “ponto de partida não é nem o político-institucional, nem o econômico, e sim problemas da realidade vivida” (FONSECA, 2003, p. 93). A despeito das contribuições trazidas por essa autora no campo da metodologia do ensino de história, duas questões aparecem exigindo novas pesquisas a fim de avançarmos na direção de materializar as promessas explicitadas nos programas de história: formar cidadãos críticos e capazes de transformar a sociedade em que vivem. A primeira trata de uma dimensão pouco presente quando se discute as práticas pedagógicas em sala de aula, qual seja, a dimensão epistemológica que embasa o ensino em geral e, em particular, o de história. A segunda questão tem relação estreita com a linguagem, na medida em que esta se constitui na travessia

dos discursos operadores de crenças, valores e conceitos.

A partir dessa problemática instauram-se dois pressupostos: primeiro, o ensino de história – marcado por uma base epistemológica inspirada na concepção da ciência iluminista, que compreende o conhecimento como processo cumulativo – acaba produzindo um efeito contrário às promessas do seu discurso emancipatório; segundo, a linguagem, nas situações de interação comunicativa em sala de aula, muitas vezes dificulta a democratização do conhecimento elaborado, porque baseia-se em uma visão de comunicação mecânica entre destinador e destinatário, isto é, em uma compreensão monológica. Ao contrário, se ela é entendida como dialógica, possibilita a produção de sentidos e uma aprendizagem significativa.

Sobre a primeira, temos a dizer que as práticas de educação escolar em geral e, em particular, as de história, são marcadas por uma concepção epistemológica inspirada no Iluminismo, que operou uma cisão de difícil superação. De um lado tem-se a didática, encarregada dos métodos de ensino, e do outro, a psicologia, que fornece as bases para a compreensão da aprendizagem.

Quanto à didática, a eficiência na transmissão a acompanha desde a emergência da pedagogia moderna inaugurada por Comenius, com sua *Didática Magna*, que prometia ensinar tudo a todos. A partir de então a didática sofre e move-se sempre na busca de “novos” modelos para que a promessa da pedagogia seja cumprida. Em contrapartida, do lado da aprendizagem, com o aparecimento da psicologia como ciência o investimento em pesquisa não cessou de produzir modelos explicativos para dizer como se aprende.

Inspiradas no modelo da ciência moderna, ciência da natureza, as explicações provenientes da psicologia decorrem das três diferentes correntes epistemológicas que discutem a relação sujeito-objeto na produção do conhecimento. São elas a visão empirista, que forneceu as bases para a psicologia behaviorista, o racionalismo/inatista, que favoreceu o aparecimento da Gestalt e, por fim, mais recentemente, a con-

cepção interacionista sobre o conhecimento. Esta última, ao enfrentar o fogo cruzado dos determinismos ambientalista e inatista, defende ser o conhecimento resultado das interações entre sujeito e objeto. Por essa ótica, não há um sujeito *a priori*, tampouco um objeto a ser conhecido – um e outro resultam dos processos de interação.

As duas primeiras perspectivas influenciaram e continuam produzindo efeitos na educação. Por promoverem um movimento de polarização, baseado nas clássicas cisões homem-natureza, sujeito-objeto, objetivo-subjetivo, acabam por enfatizar um ou outro pólo da relação. O efeito desse movimento na prática pedagógica, em sala de aula, tende a dar relevo ora ao professor, ora ao aluno, e nunca à relação em si.

Mais recentemente, com a ampla divulgação dos princípios interacionistas, que provocaram debates e pesquisas na academia, a educação no Brasil vem, desde a década de 70, sofrendo os efeitos desses discursos, embora suas práticas permaneçam presas aos ditames das clássicas correntes epistemológicas, a empirista e a racionalista. Exemplo disso pode ser constatado nos resultados de pesquisas feitas por Fernando Becker (1993) entre professores que lecionavam em diferentes níveis de ensino, desde a pré-escola até a universidade, para saber sobre a compreensão que tinham do processo ensino/aprendizagem. As respostas enfatizavam ora o sujeito, ora o objeto e raramente a relação. Refletindo sobre esses resultados, Becker conclui que a superação de orientação epistemológica não garante uma transformação na concepção pedagógica dos professores, mas sem essa mudança não haverá profundas alterações na teoria e na prática docente.

O problema que se coloca relaciona-se às condições que possibilitem superar a cisão epistemológica expressa nas práticas dos professores, tendo em vista que, a despeito de cursos de atualização na formação continuada, ou de propostas mais inovadoras na formação inicial, o nó gótico do problema não se desata. Instaura-se aí desânimo ante a vontade de ensinar, considerando a interação e não a cisão para que o outro aprenda.

No caso específico do ensino de história, foram significativos os movimentos ocorridos desde 1980. Nos discursos dos professores e estudantes, há um relevo sobre a importância da disciplina para a formação da consciência crítica, tão necessária a homens e mulheres que anseiam por mudanças. A professora Selva Fonseca (2003) chega a afirmar que uma das premissas óbvias para os historiadores acerca do papel da história é a “formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva” (p. 89).

A partir dessa crença, a professora propõe uma alternativa metodológica para alcançar esses objetivos, a exemplo da História Temática, sem dúvida um avanço. Contudo, nas iniciativas para operar com essa perspectiva no ensino de história, nos deparamos com questões referentes à clássica cisão, já por nós mencionada, que persiste nas propostas de mudança. Na revisão da literatura mais recente sobre tal questão, nos chama a atenção um dado relacionado à linguagem ou, mais especificamente, à comunicação entre os atores da prática pedagógica, no caso o professor e o estudante.

Ao se acompanhar a formação inicial e continuada de estudantes de história, já atuando como professores, constata-se que trazem nos seus discursos queixas da mesma natureza das de seus colegas experientes: “os alunos são alienados”, “desinteressados”, “não se concentram”, “são resistentes às mudanças”, “têm dificuldade de aprendizagem”, ou coisa que o valha.

Nós nos perguntamos a respeito desses entaves quando propomos mudança no modo de conhecer e, de imediato, nos vêm à lembrança o que alerta Bachelard sobre o processo de conhecimento:

“Não se trata de considerar obstáculos externos, como a complexidade e fugacidade dos fenômenos, nem de incriminar a fragilidade dos sentidos e do espírito humano: é no âmago do próprio ato de conhecer, intimamente, que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, as lentidões e as dificuldades (BACHELARD, 1996, p. 17).

Atentos a essa reflexão, e se concordamos com o papel que pode exercer o ensino de história, somos desafiados a enfrentar a problemática por entendermos que essa questão guarda estreita ligação com a linguagem. Ora, a prática educativa, dentre tantas afirmações que sobre ela podemos fazer, consiste em uma prática de comunicação entre pessoas e, como tal, é perpassada pela linguagem, que pode instaurar conflitos na perspectiva da compreensão, pelo fato de a palavra que nela habita trazer um componente indispensável: o significado, disputado em situação de interação viva.

Na busca de referência para enfrentar as questões já anunciadas sobre o ensino de história, o pensador russo Mikhail Bakhtin, a partir das suas reflexões sobre a linguagem, oferece uma abertura possível para esclarecer a prática comunicativa nesse ensino e se pensar saídas conseqüentes, que façam sentido para os estudantes de história no exercício da docência. Trazer suas idéias para orientar o pensamento no campo em que estamos aqui problematizando pode parecer, em um primeiro momento, uma adesão irrefletida à onda que vem se estabelecendo não só no Brasil, mas também em muitos países que só recentemente tiveram acesso às obras de Bakhtin.

As questões tratadas em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* são, de certo modo, da mesma natureza daquelas que nos inquieta há muito tempo. Bakhtin encontra-se em meio ao fogo cruzado entre as correntes idealista e positivista, que encontram as raízes da ideologia situadas na consciência em um lugar acima ou abaixo da existência. “Seu verdadeiro lugar [o da ideologia] é o material social particular de signos criados pelos homens. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1986, p.35).

Essa colocação nos instiga a pensar sobre as relações estabelecidas em sala de aula e a promessa da aprendizagem, oferecida aos estudantes, dos saberes elaborados no interior das diferentes ciências. São relações mediadas por signos. Os sujeitos da aprendizagem não se re-

lacionam com as coisas para compreendê-las, mas com os signos, os quais só aparecem em “terreno interindividual”. O signo materializa-se nas relações entre grupos organizados em torno de um interesse e não entre indivíduos isoladamente. Logo, estão ligados “às condições e as formas da comunicação social. A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação” (p. 36). É pela linguagem, portanto, que o signo aparece, ela é a sua morada.

Tencionados um pouco mais pelas idéias originais de Bakhtin/Volochínov, recorremos à sua concepção de monologismo e dialogismo na linguagem. Ela nos ajuda, ainda mais, a aprofundar nossas reflexões sobre o que se passa numa sala de aula, entendida como espaço de comunicação e interação verbal. A linguagem monológica corresponde também a uma visão monológica do ensino, materializada na acumulação de dados, fatos, informações gerais, sob a expectativa de que o outro venha a aprender o que é solicitado nas famosas avaliações da aprendizagem. O mesmo é dito para todos, sem a desconfiança do efeito desse dizer. Ao contrário, se entendida como dialogismo, a prática pedagógica ganha em possibilidades de dizer porque, a partir do mesmo, instaura uma cadeia de significação que faz deslizar não mais uma verdade, mas sentidos.

O princípio monológico, dominante no modo de conceber a linguagem na instituição escolar, opõe-se ao dialógico, que pressupõe um rompimento com a imposição de um único significado para a palavra viva e atuante na sala de aula. Uma prática marcada por essa distinção de princípios comunicacionais é importante na medida em que, pelo viés da primeira concepção, o estudante é um ser passivo, enquanto pela segunda é um sujeito que partilha das práticas comunicativas.

Para Bakhtin, a palavra na sua dinâmica viva pressupõe o dialogismo significativo, a interação verbal, a dinâmica energética dos enunciados – dialogismo entendido como co-participação da palavra de um falante dirigida a um interlocutor. Assim, a palavra instaura a alteridade, porque é a partir do Outro e da coletividade que ela se

atualiza. O falante pensa a partir do Outro, ainda que seja em um campo diferente e contraditório, porque o princípio dialógico exige esse reconhecimento necessário da palavra alheia. É essa palavra que desencadeia a futura palavra-resposta do Outro, antecipada em um diálogo interno do falante. O dialogismo, por se constituir na interpretação do pensamento do Outro, é também refutação.

Essa é a perspectiva que estamos colocando no horizonte das nossas preocupações, além de um convite para aprofundar a pesquisa no campo do ensino de história, no sentido de trazer para o centro das discussões sobre a formação do professor questões imbricadas com

epistemologia e linguagem, e as suas implicações para o ensino. Logo, entendendo a prática pedagógica como uma prática de comunicação, dada em um terreno interindividual, é preciso trazer para esse debate a questão da linguagem, problematizando-a e liberando-a das concepções mecanicista, idealista e positivista, a fim de podermos cumprir nossas promessas de promover um ensino de história que tenha significado para quem aprende. Eleita a sala de aula como o espaço de um grupo organizado vivenciando uma prática comunicativa, e em torno de um mesmo objetivo, ela é por excelência espaço de atribuição de sentidos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN Mikhail & VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo, SP: HUCITEC, 1986.
- BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1993.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1996.
- BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa: Europa-América, 1967.
- CARRETERO, Mario. *Construir e ensinar: as ciências Sociais e a História*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FORQUIN, Jean Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação e sociedade*, São Paulo, v. 21, n. 73, p. 47-70, dez. 2000.
- HOBSBAWM, Eric. Século dos extremos. *VEJA*, São Paulo: Abril, p. 7-10, abril. 1995. Entrevista concedida a William Waack.
- NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino de história*. São Paulo, SP: Papirus, 1996.
- ZAMBONI, Ernesta. Orientações metodológicas presentes no currículo e na docência do ensino da história do Brasil. *Revista Agora*, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 1/2, p. 7-21, jan./dez. 1998.

Recebido em 01.10.03
Aprovado em 10.11.03

AS IMPLICAÇÕES DOS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Solange Meneses de Sousa Villa *

RESUMO

Este artigo tem como objetivo central esboçar algumas considerações em torno dos obstáculos epistemológicos enfrentados pelos estudantes do ensino médio na construção de conceitos químicos. A concepção epistemológica que permeia esse processo – a empirista – não possibilita a construção de noções de natureza eminentemente abstrata como as que fundam a Química. Compreendemos que esta concepção não permite que os estudantes dominem conceitos extremamente abstratos, apenas por definições e demonstrações práticas devido à natureza do objeto da Química. A negação da ação do sujeito, no seu processo de construção do conhecimento, se constitui em obstáculo no entendimento de conceitos que fogem à esfera da percepção empírica, por demandar noções abstratas – concepção de modelo, palavras e símbolos, resultando apenas em memorização de palavras, fórmulas e leis sem nenhum significado. Não são poucas as implicações decorrentes de um ensino que, ao negar a aprendizagem dos saberes elaborados historicamente àqueles que buscam a escola, nega também o seu direito fundamental de ascenderem às dimensões simbólicas que os tornam participantes da comunidade humana, e isto não é pouco.

Palavras-chave: Obstáculos epistemológicos – Esquema cognitivo – Aprendizagem significativa

ABSTRACT

THE IMPLICATIONS OF THE EPISTEMOLOGICAL OBSTACLES IN THE TEACHING OF SCIENCE

This paper has the central goal of outlining some considerations around the epistemological obstacles faced by students in middle school in the construction of chemical concepts. The epistemological conception that permeate this process – the empiricist – does not make possible the construction of notions of eminently abstract nature as the ones that fuse Chemistry. We understand that this conception does not allow that students master extremely abstract concepts, only by definitions and

* Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela UFBA, Professora auxiliar de Metodologia e Prática de Ensino de Ciências na UNEB – Departamento II. Endereço para correspondência: Rua Arnaldo Lopes Silva, n. 289 C, apt. 102, STIEP - 41760-280 Salvador/BA. E-mail: villa21@uol.com.br

practical demonstrations, due to the nature of the Chemistry object. The denial of the action of the individual, in their process of construction of knowledge, constitutes an obstacle for the understanding of concepts that escape from the sphere of empiricist perception, because demand abstract notions – conception of model, words and symbols, resulting only in the memorization of words, formulas and laws with no meaning. Few are not the implications resulting of a teaching that, when denying the learning of knowledges elaborated historically to the ones who look for the school, denies also their fundamental right of ascending to the symbolic dimensions that make them participants of the human community. And this is not little.

Key words: Epistemological obstacles – Cognitive scheme – Significant learning

São muitas as queixas dos professores de ciências em geral e, em especial, de química, a respeito das dificuldades que os alunos têm na compreensão de conteúdos conceituais sem, contudo, encontrar explicações que os ajudem a esclarecer a natureza dessas dificuldades, acarretando, assim, prejuízos tanto para os estudantes que não alcançam o aprendizado necessário para avançar nos seus estudos, quanto para os professores, que vêm o seu trabalho prejudicado pelo fato de não conseguirem os resultados esperados.

Tratando-se dos estudantes que freqüentam as escolas no turno noturno, tornam-se mais graves as dificuldades no que se refere ao entendimento dos conceitos fundamentais da química, por se tratar de estudantes trabalhadores que, além de enfrentarem os problemas de sobrevivência, trazem defasagens acumuladas ao longo da sua história escolar, apresentando-se duplamente despreparados pelo fato de não contarem com o tempo para dedicação aos estudos extra-classe. Neste sentido, sendo a escola um lugar eleito socialmente para o aprendizado de tipos específicos de conhecimento, ganha relevo a atividade humana dos educadores no sentido de somar esforços para a elevação da qualidade do aprendizado desses estudantes.

Partimos do pressuposto de que o aprendizado de conceitos se reveste de dificuldades especiais, por escapar à esfera da percepção empírica, demandando noções abstratas – con-

cepção de modelos, palavras e símbolos. No âmbito do processo de apropriação de conceitos, a palavra desempenha um papel diferenciado daquele que acontece no cotidiano, median-do a relação das pessoas com a experiência empírico-concreta. Quando da apropriação de conceitos científicos (VYGOTSKY, 1991), especialmente quando estes envolvem modelos, trabalha-se com proposições de linguagem, substituindo, deste modo, a experimentação sensorial.

Além disso, supomos, também, que na base dos problemas referentes às dificuldades apresentadas pelos estudantes, no que concerne à apropriação dos conceitos fundamentais da química estão as questões relativas aos processos cognitivos envolvidos na construção desses conceitos. Ou seja, entendemos que é necessário que o educando tenha elaborado esquemas conceituais capazes de se constituir em estruturas para o aprendizado de conceitos mais complexos que, na perspectiva de Ausubel, correspondem aos subsunçores aos quais são ancoradas as novas aprendizagens. Nesta perspectiva, à medida que esta base estrutural não tenha sido construída, torna-se inútil o ensino de conceitos mais elaborados que exijam a coordenação de mais de uma informação, ao mesmo tempo. Para Ausubel (1980), a estrutura cognitiva existente – conjunto de idéias presentes num indivíduo, bem como as suas propriedades organizacionais, num dado conteúdo – é o principal fator que influencia a aprendiza-

gem. Acrescenta que reduziria toda a Psicologia da Educação a um único princípio: investigar o que o aluno sabe, como o fator mais importante que influencia a sua aprendizagem, para, assim, poder ensiná-lo de forma apropriada.

No entanto, apesar dos avanços teóricos, no tocante às concepções de ensino que privilegiam o processo de aprendizagem voltado para a construção ativa do conhecimento (abordagem cognitivista), em oposição à apropriação passiva (abordagem empiricista), as práticas educativas, em especial no âmbito do ensino de ciências, ainda se orientam pela crença na transmissão, pela palavra, de um saber pronto e acabado, e pela concepção de educando como um recipiente vazio no qual o conhecimento, compreendido como cópia do real, deve ser depositado. Espera-se, desse processo, um aprendizado daquilo que foi ensinado pela palavra e aprendido pelos órgãos dos sentidos (ouvidos, nariz, olhos...). Quando isso não ocorre, a expectativa do professor acaba frustrada, desencadeando também a insatisfação no estudante, que não compreende por que não aprende o que lhe fora ensinado. Decorre daí um mal-estar denominado, na literatura especializada, de fracasso escolar.

Desde meados do século XX, persiste, nas escolas, o modelo de ensino voltado para a compreensão da aprendizagem baseada na psicologia behaviorista, que nega a ação e a atividade do sujeito que aprende, reduzindo-o a um simples catalogador de dados previamente organizados pelo professor. A base epistemológica fundadora dessas práticas encontra no empirismo sua inspiração. No âmbito desta abordagem, é possível afirmar que não tem lugar para se conceber o sujeito enquanto construtor do conhecimento.

Por contraposição, aprender conceitos exige uma atividade organizativa de natureza endógena fruto das interações estabelecidas com a palavra, seja a do professor, seja a do texto. Compreender como os estudantes interagem com essa palavra para construir um conhecimento de natureza conceitual, logo abstrato, se constitui, sem dúvida, num campo aberto para investigação na área do ensino de química. Isto

supõe também uma mudança de concepção sobre o ensino de conteúdos conceituais, o que não pode ser confundido com o ensino de conteúdos factuais, tampouco comportamentais.

Por este viés, cabe à educação formal articular o desenvolvimento cognitivo (organização interna) com a aprendizagem dos conteúdos exigidos socialmente; quando esta articulação deixa de ser considerada, pode acontecer um avanço nos níveis de ensino propostos pela escola em total descompasso com o avanço das funções cognitivas requeridas em situações de maior complexidade de abstração, a exemplo do que tem ocorrido, em geral, no ensino de química. Muito daquilo que, comumente, tem sido tratado como desinteresse do educando pode guardar relações com o fato de ele não possuir ainda esquemas organizativos que sirvam de ancoragem para aprender determinados conteúdos com um nível alto de abstração. Esta noção de organização interna modifica profundamente o modo de entender a inteligência humana e tem profundas repercussões no ensino, porque, nesta perspectiva, o ato de aprender está intimamente relacionado com o desenvolvimento estrutural do sujeito. A aquisição de conceitos guarda íntimas relações com a capacidade cognitiva do homem, construída no âmbito de experiências interativas com os objetos (materiais e simbólicos) do seu mundo e na relação com outros homens.

Bachelard (1996), ao refletir sobre as condições psicológicas do progresso da ciência, afirma: “é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado” (p. 17). Acrescenta, ainda, que não se trata de considerar os obstáculos um fator externo: “é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos” (p. 17). Significa dizer que a realidade não pode ser apreendida de forma objetiva, à primeira vista, como acreditam os empiristas. O real, para ser apreendido, supõe um enfrentamento entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido. É sob esta ótica que aparece a questão dos obstáculos de ordem epistemológica, ou seja, é no próprio ato de conhecer que se instaura a conflituali-

dade. Isto porque, ainda conforme Bachelard, ao ser desafiado para o conhecimento, o cientista não se apresenta vazio, traz consigo conhecimentos prévios, crenças e preconceitos construídos ao longo de sua vida e que o influenciarão no processo de apreensão e construção das novas verdades. Bachelard afirma: “é impossível anular, de um só golpe, todos os conhecimentos habituais”. (1996, p. 18).

Aprofundando nossa leitura do conceito de obstáculo epistemológico, reconhecemos em Bulcão (1999, p.36): “a noção de obstáculo epistemológico como perturbações que se incrustam no próprio ato de conhecer e que constituem retardos ou causa de inércia do pensamento”. Barbosa (1996, p. 95) complementa: “esclarecer estes obstáculos é fundar os rudimentos de uma psicanálise da razão, psicanálise que precisa ser realizada, porque o homem não pode fazer, de um momento para o outro, tabula rasa dos conhecimentos usuais. Há todo um passado cultural.” Ou seja, os obstáculos epistemológicos estão imbricados no próprio processo e ato de conhecer e têm implicações nos conhecimentos prévios, nas experiências anteriores, na cultura dos sujeitos que produzem o conhecimento.

A compreensão que Bachelard (1996) nos traz sobre o processo de construção da ciência parte do princípio epistemológico de que o conhecimento científico jamais atinge uma verdade objetiva absoluta, e que a ciência, através de aproximações sucessivas, produz um conhecimento aproximado, provisório. O verdadeiro espírito científico é caracterizado por um problema: “se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito, tudo é construído.” (BACHELARD, 1996, p.18). Logo, a inquietação e a dúvida produzirão a pergunta, e esta, o conhecimento. E complementa dizendo que saber não problematizado exigirá uma “lenta e difícil psicanálise para ser exorcizado” (p. 51).

Bachelard demonstra grande interesse em discutir as distorções no ensino das ciências. Chama atenção que o fazer ciência tem-se configurado, na sala de aula, num ensino de ciências sob a perspectiva positivista. A concepção dos

professores de ciências demonstra a crença na reconstrução da cultura científica, a partir de simples exposição aos conceitos, perpetuando processos educativos imbuídos de uma concepção epistemológica pautada na transmissão de conhecimentos tidos como verdade absoluta, tornando difícil a “integração da ciência na cultura geral” (1996, p. 36). Para ele, assim como na ciência, também na educação a noção de obstáculo pedagógico é desconhecida. Neste sentido, atento para este vazio, Bachelard acha “surpreendente que os professores de ciências, mais do que os outros se possível fosse, não compreendam que alguém não compreenda” (p. 23). Diante desta surpresa, acrescenta ainda que são poucos os professores que atentaram para a questão do “erro”, da “ignorância” e da “irreflexão”: “os professores de ciências imaginam que o espírito começa como uma aula, que é sempre possível reconstruir uma cultura falha pela representação da lição, que se pode fazer entender uma demonstração repetindo-a ponto a ponto” (p. 23). Além disso, os professores não levam em conta as idéias que os alunos construíram empiricamente. Para Bachelard, o trabalho do professor de ciências constituiu-se em “mudar a cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana”, e desta forma demolir a concepção de ciência que teve sua origem em Francis Bacon, na qual os fenômenos físicos só acontecem com a interferência do observador e para conhecer a natureza torna-se necessário utilizar a experimentação controlada (p. 23).

Esta concepção de ciência tem permeado o ensino de ciências desde o século XIX até os nossos dias. Bachelard afirma nunca ter visto um educador mudar de método já que o “educador não tem senso de fracasso porque se acha um mestre” (1996, p. 24). Explica-se assim porque o professor adota um comportamento instintivo, uma postura autoritária, acarretando uma relação patológica que necessita de uma psicanálise especial.

Para Bachelard, o fazer ciência é um fazer pedagógico, daí a sua preocupação com as distorções no ensino de ciências. A visão epistemológica de Bachelard envolve a análise

crítica do processo ensino-aprendizagem, examinando as dificuldades e erros como parte deste processo. Chama atenção para o modo habitual de ensinar ciências, modo que desconsidera o processo histórico de construção do conhecimento, as experiências trazidas pelos alunos e as dificuldades enfrentadas pelos mesmos no processo de aprendizagem. Abre, com essa discussão, caminho para a utilização da noção de obstáculo epistemológico no ensino de ciências.

O erro, na concepção epistemológica de Bachelard, tem um papel importante porque é considerado como revelador de dificuldades no processo de construção do conhecimento, expressando a maneira como o aluno organiza seus conhecimentos. Na visão empirista, o erro é visto como incapacidade ou dificuldade do aluno em aprender, por isso é desprezado e não apropriado pedagogicamente. Ante o erro, a tendência do professor empirista é tentar a repetição dos conceitos e atividades, até a suposta assimilação pelo aluno. No máximo ele pode rever sua intervenção metodológica, mas sempre na perspectiva da negação do erro, jamais considerando a possibilidade de investigá-lo, enquanto hipótese do estudante e ponto de partida para este construir, autonomamente, sua própria compreensão do problema.

A concepção empirista que permeia o processo ensino-aprendizagem de ciências não permite que os sujeitos construam conceitos, pois a transmissão e as atividades experimentais, quando realizadas, servem apenas para comprovar o que é dito pelo professor. Esta concepção não permite ao educando agir/interagir com o objeto do conhecimento e, por isso, as idéias trazidas pelo ele são totalmente desprezadas, uma vez que, nesta concepção, a relação sujeito-conhecimento está situada fora do indivíduo.

O Ensino de Ciências não deve se prender apenas à fixação de conteúdos estanques, sob pena de deixar de lado a discussão da melhoria da qualidade de vida, do respeito e aceitação do outro como ser diferente e próprio, para não cair no erro de estar contribuindo para a formação de pessoas capazes de colocar fogo nos

“índios da vida”¹, apenas para se divertir, sem nenhuma “intenção” de tirar a vida do semelhante. Quando a escola nega o espaço da construção, da re-significação e da criação, a própria vida dos sujeitos, em interação com o seu meio, se encarregará de abrir espaços que, muitas vezes, materializam-se de forma desastrosa e destruidora. É preciso, então, educar para a humanização do homem, a fim de que o bicho simbólico produza uma vida em bases defensáveis, um viver com melhor qualidade.

Este ensino deve possibilitar aos sujeitos a ampliação dos seus subsunçores (conceitos básicos) e o estabelecimento de relações cada vez mais complexas, para, desta forma, construir uma base sólida para o aprendizado de conhecimentos necessários à vida profissional e cotidiana. Os conceitos não podem ser transmitidos, mas sim construídos, ou seja, os conteúdos de natureza conceitual só podem ser apropriados mediante a ação do sujeito. E, para que essa construção aconteça, efetivamente, deve ocorrer uma interação entre o sujeito e o meio físico-social, considerando a sua organização interna fruto da sua atividade cognitiva. O sujeito precisa vivenciar o conceito muitas vezes para construir significados; caso contrário, haverá apenas memorização de forma fragmentada.

A História da Ciência nos mostra que os conceitos científicos não foram construídos facilmente, nem tampouco na instantaneidade do seu aparecimento frente ao sujeito. Logo, não cabe a nós, professores, querermos que nossos estudantes aprendam sem vivenciar a complexidade original desse processo de construção. Competenos auxiliá-los a significar a realidade, estruturando coerentemente suas descobertas. Transmitir conceitos é bastante fácil, mas construí-los na sala de aula requer permanentes pesquisas epistemológicas para entender como o conhecimento foi originalmente produzido e que obstáculos se instauram neste percurso.

Pesquisas realizadas na década de 80, na área de ensino de ciências, enfatizavam como

¹ Episódio ocorrido em Brasília, no dia 20 de abril de 1997, com o índio Galdino Jesus dos Santos.

as concepções prévias dos estudantes podiam ser modificadas, a partir da criação de conflitos entre essas concepções e resultados de atividades experimentais (SCOTT, 1991). Porém, na década de 90, outras pesquisas revelaram que as situações de conflito não são suficientes para realizar uma mudança conceitual (MORTIMER, 2000). Portanto, ainda não se havia, até então, encontrado uma abordagem capaz de dar respostas à complexidade do ato de aprender.

Os professores, diante da formação que tiveram, sentem-se muito confortáveis com as “certezas” que lhes foram impostas. Sabe-se, porém, que o conhecimento não está dado, acabado, pronto, mas é construído a partir das relações que se estabelecem entre o sujeito, o objeto e o meio. A crença de que o conhecimento científico é absoluto e permanente cede lugar ao conhecimento transitório e aproximado. O ato de pesquisar não é prescrito como uma receita de bolo, mas construído pelo pesquisador paulatinamente, com uma dinâmica própria e interdependente do objeto a ser pesquisado. Buscar a confortabilidade nas incertezas, nas dúvidas, é um desafio que ora se impõe à formação continuada de cada professor. Trilhar pelas buscas infundáveis permitirá que o professor construa uma prática pedagógica que forme sujeitos críticos e autônomos, capazes não de reproduzir conhecimentos, mas de construí-los.

Devido à natureza do objeto da química, a concepção empirista, ao propor um ensino reduzido a definições e demonstrações práticas, não permite que os estudantes dominem conceitos extremamente abstratos. A negação da ação do sujeito no seu processo de construção do conhecimento se constitui em obstáculo no entendimento de conceitos que fogem à esfera da percepção empírica, por demandar noções abstratas – concepção de modelo, palavras e símbolos, acarretando apenas memorização de palavras, fórmulas, leis sem nenhum significado. Temos que estar atentos para o desperdício de recursos materiais e humanos, voltados para o ensino, que pouco favorece a formação do homem para atuar no mundo em que vive. A insistência da repetição do modelo empirista no

processo ensino-aprendizagem tem um preço material e simbólico irreparável.

Não são poucas as implicações decorrentes de um ensino que, ao negar a aprendizagem dos saberes elaborados historicamente àqueles que buscam a escola, nega também o seu direito fundamental de ascenderem às dimensões simbólicas que os tornam participantes da comunidade humana.

Entendemos que uma sociedade marcada por lutas para ampliar os espaços democráticos não pode deixar de se indignar perante as falácias discursivas veiculadas nas mensagens oficiais em torno da qualidade do ensino, tão propalada nos últimos cinco anos, no bojo das reformas neoliberais.

A formação continuada do professor de química deve estar voltada para a dimensão epistemológica, pois não podemos negar que, do ponto de vista do conteúdo, os professores vêm participando ativamente de seminários, encontros, cursos, etc. que, de um certo modo, os atualizam neste debate. O que não é comum é a preocupação com os esquemas lógicos que os professores devem ter para articular aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, urge a implementação de cursos que contemplem essa discussão rara nas propostas de formação.

A visão empiricista, marca materializada no ensino de ciências, precisa não só de crítica, mas supõe a elaboração de instrumentos que promovam mudanças na concepção de como o estudante aprende, para que os modelos de ensino obedeçam a este critério.

Em nossa sociedade, a escola é a instituição reconhecida como local de aprendizado de conhecimentos científicos, porém pouco se tem feito para garantir que os estudantes, que passam no mínimo onze anos de suas vidas na escola, tenham um avanço, nos níveis de ensino, compatível com as funções cognitivas requeridas no entendimento de conceitos. A exemplo, o estudante do turno noturno é a parcela mais sacrificada desse processo de exclusão dos bens simbólicos, pois além de não dispor de tempo para se dedicar aos estudos, é vítima de processos de “aligeiramento” escolar que se constituem em modalidades de ensino compati-

veis com as exigências dos órgãos financeiros internacionais.

Certamente, as mudanças que se esperam ver operacionalizadas no seio da escola não passam apenas pela esfera política, porque nenhum decreto poderá mudar esse quadro se os sujeitos (professor – estudante) envolvidos neste processo não estiverem dispostos a mudar. Quando Ausubel (1980) afirma que é necessário que o estudante manifeste uma disposição para aprender, fica evidente que a construção da aprendizagem significativa depende da intenção do estudante ao relacionar, de forma não-arbitrária e substantiva, o conhecimento à sua estrutura cognitiva. Contudo, tal disposição para aprender deve ser entendida nas condições reais das existências dos grupos humanos. A escola precisa criar as condições para que desejos sejam fomentados, tendo em conta que a labuta pragmática por sobrevivência pouco desafia os estudantes para realizarem abstrações *reflexionantes* exigidas no aprendizado dos conceitos científicos com os quais a escola trabalha.

Quanto aos professores, caberá definir uma metodologia adequada ao estudante, cujas defasagens cognitivas devem ser consideradas como ponto de partida na elaboração de programas compatíveis com sua história de fracasso e repetência. É necessário que o professor, do nível fundamental ao nível médio, torne-se um pesquisador de sua própria prática; que nós, professores, voltemos à fase dos “porquês” intermináveis, vividos por toda criança que não se cansa de perguntar. Só assim nossa formação estará sendo dialeticamente construída e teremos possibilidades reais de mudar o quadro que ora se configura no ensino de conceitos químicos.

Os debates sobre a melhoria da qualidade da educação cada vez mais buscam aprofundar as questões relativas à formação do professor, tanto nos cursos de graduação, quanto nos cursos de formação continuada. Torna-se imprescindível que o professor reconstrua a sua prática pedagógica e busque alternativas capazes

de atender às necessidades dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, a fim de transformá-los em sujeitos autônomos e criativos. Paulo Freire retrata de forma bastante apropriada a questão tão debatida sobre a formação do professor ao dizer:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (1997, p. 32)

Em nota de pé de página, acrescenta:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (1997, p. 32)

Na contemporaneidade, é preciso rever o Ensino de Ciências, pois:

... na obra da ciência só se pode amar o que se destrói, pode-se continuar o passado negando-o, pode-se venerar o mestre contradizendo-o. Aí, sim, a Escola prossegue ao longo da vida. Uma cultura presa ao momento escolar é a negação da cultura científica. Só há ciência se a Escola for permanente. É essa escola que a ciência deve fundar. Então, os interesses sociais estarão definitivamente invertidos: a Sociedade será feita para a Escola e não a Escola para a Sociedade (BACHELARD, 1996, p. 310).

Torna-se necessário que a escola seja um espaço de pesquisa-ação que permita ao professor de ciências rever suas concepções de como o estudante aprende e, a partir daí, propor modelos de ensino que contemplem as mudanças necessárias em busca da promoção da cultura científica.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David, P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro, RJ: Interamericana, 1980.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1996..
- BARBOSA, Elyana. *Gaston Bachelard: o arauto da pós-modernidade*. 2 ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1996.
- BULCÃO, Marly. *O racionalismo da ciência contemporânea: uma análise da epistemologia de Gaston Bachelard*. Londrina: Ed. UEL, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997.
- MORTIMER, E. F. *Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- SCOTT, P. H.; ASSOKO, H. M.; DRIVER, R. H. I. Teaching for conceptual change: a review of strategies. In: DUIT, R.; GOLBERG, F.; NIEDDERER, H. (Ed). *Research in physics learning: theoretical issues and empirical studies*. Kiel: IPN, 1991.
- VYGOSTKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo, SP: Livraria Martins Fontes, 1991.

*Recebido em 01.08.03
Aprovado em 13.12.03*

ORIGEM E TRANSFORMAÇÕES DA QUALIFICAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Jussara Marques de Macedo *

RESUMO

Desde a segunda metade dos anos 90, vivem-se significativas mudanças no sistema educacional brasileiro. Em decorrência da reforma educativa, a formação docente tem sido repensada pelos organismos governamentais e pela sociedade civil. Com o objetivo de oferecer subsídios para fundamentar este debate, o presente artigo aborda a trajetória da formação/qualificação docente a partir de investigação bibliográfica, demarcando suas principais características na história da educação brasileira. Parte-se do pressuposto de que compreender as contradições da origem e desenvolvimento da formação/qualificação docente no Brasil possibilitará entender as contradições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e as diretrizes para a formação docente nela estabelecidas. Assim, busca-se compreender as origens dos diferentes projetos de formação docente em disputa na sociedade brasileira e o modo como essa prática adquiriu seus atuais contornos.

Palavras-chave: Formação Docente – Curso de Pedagogia – Legislação Educacional – Movimento Docente

ABSTRACT

ORIGIN AND TRANSFORMATION OF TEACHING QUALIFICATION IN BRAZIL

Since the second half of the 90's significant changes in the Brazilian educational system have been experienced. Deriving from the educative reform, teacher education has been thought over by governmental organisms and civil society. Aiming at providing subsidies to base this debate, the present paper approaches the trajectory of teacher education/qualification, departing from bibliographic investigation, distinguishing its main characteristics in the Brazilian education history. It starts from the estimation that understanding the contradictions of the origin and development of teacher education/qualification in Brazil will make possible

* Mestre em educação pela UFF, professora de Sociologia da Educação do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (NETPS), onde investiga sobre trabalho docente. Endereço para correspondência: Rua A, Qd. C, nº 15, Cond. Morada do Bem Querer - 45055-000 Vitória da Conquista/BA. E-mail: jmacedo@uesb.br

the understanding of the contradictions of the Law of Policies and Bases of National Education (Law 9.394/1996) and the policies for teacher education established in it. That way, it aims at understanding the origins of the different teacher education projects in dispute in the Brazilian society and the manner through which this practice has acquired its current outlines.

Key words: Teacher Education – Pedagogy Course – Educational Legislation – Teacher Movement

1. Antecedentes da formação de professores no Brasil

A formação de professores tem sido determinada pela história de desenvolvimento do capital, mais especificamente pelo permanente processo de reestruturação produtiva, proporcionando, assim, formas diferentes de formação do trabalhador e, conseqüentemente, de formação do professor que, a princípio, estão pautadas em um conhecimento geral e formal, fruto das políticas públicas em educação. O próprio conceito de professor se alterou ao longo dos tempos. A palavra pedagogo, que hoje está ligada à educação ou a quem realiza a tarefa de educar, teve em sua origem o significado de escravo, daquele que conduzia a criança. No Brasil, podemos dizer que os primeiros professores foram os padres jesuítas que objetivaram, desde sua chegada em nossa terra, no ano de 1549, educar, tendo como princípio básico a colonização. Segundo Romanelli (1997), esta educação foi transformada em uma educação de classe, voltada para a aristocracia rural e, mesmo com o início da demanda social por educação das classes subalternas, esta mentalidade se manteve, atravessando todo o período colonial e imperial. Era uma educação que apresentava aspectos mais catequéticos do que pedagógicos.

Na época do Brasil Colonial, o mundo vivenciava a ruptura dentro do próprio cristianismo operada por Lutero. Daí, a necessidade da Igreja Católica reformular seus próprios princípios, o que ficou caracterizado no Concílio de Trento (1546-1563). Dentre as definições previstas, podemos citar a que se refere ao desenvolvimento de ordens religiosas que buscavam frear

a heresia protestante e difundir a religião católica nos países do Novo Mundo. Este movimento da Igreja, cujo papel pedagógico não podemos desconsiderar, sobressaía em todos os campos da cultura, ressaltando-se, neste período, grande dependência do Estado em relação à Igreja. Sendo o Brasil colônia de Portugal, ficava evidente que a educação oferecida no país “recém-descoberto” deveria moldar-se nestes princípios, o que levaria à subordinação não apenas econômica, mas, sobretudo, cultural e religiosa.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil e a educação pública passou a ser exercida por professores leigos, pagos pelo Estado, subordinados a uma política centralizadora, em que podemos identificar as chamadas *Aulas Régias*, que “não se filiavam a qualquer estabelecimento educacional, nem se articulavam entre si, estruturando-se internamente em determinados níveis que evoluíam de forma crescente, de acordo com a complexidade que se apresentava” (GRINS-PUN, 1997, p. 27-28). A educação, naquela época, era discutida no âmbito palaciano e político e não no âmbito pedagógico.

Diante da falta de escolas e professores que se agravava na década de 20 do século XIX, a iniciativa oficial foi obrigada a adotar o método lancasteriano, que tinha como finalidade o alcance de efeitos multiplicadores no ensino. Este método, de origem inglesa, tinha o objetivo de transformar em mestres os discípulos que apresentavam melhor rendimento, e cada um desses discípulos, transformado em mestre, ficava encarregado de ministrar aulas para outros dez colegas. Este método atendeu, de forma precária, à demanda por formação docente na época.

As primeiras tentativas de formação docente para o ensino primário aparecem na década de

1830, quando se criou a primeira Escola Normal Brasileira, a primeira também da América Latina, fundada em Niterói, Rio de Janeiro, pelo Governo da Província. Em seguida surgem a da Bahia, em 1845; a do Pará, em 1839; a do Ceará, em 1845, entre outras que foram criadas em várias capitais do país. Nesta época, estas escolas eram mais conhecidas como “colégios para moças” do que como centro de formação para o magistério. Nas demais capitais brasileiras provinciais funcionavam “cadeiras de pedagogia”, anexadas aos liceus, ou ainda, improvisavam-se escolas normais com conotação mais técnica do que teórica. Em 1890 foi criado o *Pedagogium*, que não durou muito tempo e cujas funções estavam voltadas para um centro de pesquisas educacionais e para a criação de um museu pedagógico. (ROMANELLI, 1997).

Nesta época, a sociedade ainda se pautava em padrões escravistas, razões pelas quais o ensino para as classes populares foi completamente deixado de lado. O ensino oferecido pela escola era de cunho aristocrático e priorizava sobremaneira a educação dos filhos da aristocracia e dos estratos médios da sociedade capitalista. Daí porque as várias contradições na sociedade eram tratadas de forma superficial e em nenhum momento era levado em consideração o caráter excludente da educação.

Como parte da herança dos “colégios para moças”, o Curso Normal tem sido predominantemente feminino, pois, durante muitas décadas, era aspiração da jovem poder conciliar uma profissão com afazeres domésticos, abrindo caminho também para a possibilidade de continuação de seus estudos em nível superior. Naquela época, a profissão de professora era permitida às mulheres. Foi no período republicano que as escolas normais tiveram maior crescimento e, de acordo com Romanelli (1997), alcançaram o número de 540 em todo o território brasileiro. Esta escola normal, tendo o caráter também de escola profissional, permite-nos compreender a estrutura das escolas técnicas oferecidas aos rapazes da classe trabalhadora, que colocavam à disposição destes uma educação sem chances de galgar graus mais elevados de instrução escolar.

Na penúltima década do século XIX, a Reforma Leôncio de Carvalho – que não foi aprovada totalmente – “preconizava a criação das Escolas Normais, auxílio do governo central às províncias, realização de conferências pedagógicas, liberdade de ensino primário e secundário e obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos” (GRINSPUN, 1997, p. 29). Um dos documentos mais importantes sobre educação no Império, foi o projeto que Rui Barbosa apresentou, em 1882, a partir da reforma supracitada como um diagnóstico da educação no país.

No Império, muitos decretos foram criados com a finalidade de instituir e regulamentar as escolas. Em 1881, o Decreto nº 25/1881 determinava que as Escolas Normais teriam dois cursos: um de Ciências e Letras e outro de Artes, perfazendo quatro anos escolares. Mas o Decreto nº 10.060/1889 reduziu para três anos escolares. Cabe ressaltar que, na realidade, o sistema colonial e imperial de educação destinava-se às classes dirigentes e à aristocracia. A este respeito, Grinspun (1997, p. 30) afirma que:

... o bacharel personificava todo o ideal de vida, mais do que profissão. O título dava-lhe tamanha importância e prestígio que se chegou a propor na Câmara dos Deputados vários projetos que estendiam tal titulação a todos os concluintes de cursos superiores, inclusive médicos e engenheiros. (Não seria o caso, hoje, da titulação de “doutor” que assume um nível hierárquico muito mais alto que o de simplesmente ser chamado de professor?).

A proclamação da República trouxe consigo mudanças significativas na estrutura social e política do país. O próprio segmento da classe popular se tornava mais complexo, o que provocou também a mudança de seus interesses. Os acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais provocaram um debate mais sistemático da educação brasileira. A educação, organizada até então de forma simplista, já não mais podia atender às exigências e à complexidade de uma sociedade onde a classe popular se tornava cada vez mais heterogênea. Esta educação, até então firmada nos princípios de uma sociedade dualista, vai, aos poucos, se comprometendo com a complexidade existente.

Podemos afirmar que a Reforma Benjamin Constant – a primeira tentativa de reforma dos problemas educacionais mais graves, durante a I República – trouxe algumas idéias inovadoras, como a de acabar com a antiga tradição do sistema humanista nas escolas, porém, foi ingênua ao não considerar as reais necessidades de educação das quais carecia a sociedade. Dentre as mudanças apontadas, podemos destacar a ênfase dada à formação de professores primários e à profissionalização do Curso Normal. Se considerarmos, entretanto, que eram as elites representadas pelas oligarquias rurais que controlavam o poder, não fica difícil supor que as reivindicações por educação vindas por parte destes setores não eram diferentes das oriundas daqueles que já vinham tendo acesso à educação.

Na década de 1920 surgem inúmeras reformas educacionais. As Escolas Normais se apresentavam nestas reformas muito mais como uma busca de renovação de seus currículos do que como uma reforma na base de seus princípios e finalidades. Sabe-se, por exemplo, que nesta década ainda prevalecia, na educação brasileira, a filosofia pedagógica herdada dos jesuítas, que correspondia às reais necessidades da sociedade da época. Era uma educação voltada para o ócio e que não estava interessada na maioria da população que continuava analfabeta. A exigência de educação feita pela classe média era justamente de uma educação que garantisse seu *status* de elite e que não combinava com a educação para o trabalho.

Como a maior parte da população no Brasil se concentrava na zona rural e o trabalho realizado se voltava apenas para o cultivo da terra, não era necessária uma qualificação escolar, tampouco alfabetização. Diante deste quadro, a educação não era considerada um fator necessário. Como os índices de industrialização e urbanização eram muito baixos, não foram necessários, na Primeira República, grandes investimentos em educação e, por conseguinte, investimentos na formação de professores. Somente com a mudança da estrutura e da organização da sociedade é que a educação começou a tomar novos rumos.

Na década de 1930, principalmente em função dos problemas econômicos e sociais a partir da Primeira Guerra Mundial, o Brasil começa a mudar seu regime agroexportador para o regime industrial-urbano, o que vai exigir novos quadros de trabalhadores preparados pela escola. Nessa nova realidade brasileira, percebem-se algumas mudanças e avanços, inclusive na educação. Em São Paulo foi criada a Faculdade de Educação, que deveria organizar a formação do magistério, o que só aconteceu, efetivamente, algum tempo depois. Embora a Faculdade de Educação, Ciências e Letras tenha sido criada em 1931 pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, dentro da Reforma Francisco Campos, somente em 1939 ocorrerá a formação de profissionais da educação em nível superior.

2. Determinantes das novas exigências de formação e qualificação docente no século XX

A escola do século XX sofre mudanças radicais em todo o mundo, tanto no nível econômico, como político e cultural. Ao mesmo tempo em que se abre, para a maioria da população excluída, fortalece-se também com as ideologias dominantes da classe que detém o poder (CAMBI, 1999, p. 509-513). No Brasil de 1932, sob influência do movimento da “Escola Nova” que avançava pelo mundo, os *pioneiros* ampliaram o debate político sobre a educação no país. Estes proclamaram, através do *Manifesto dos Pioneiros*, a necessidade da educação ser renovada amplamente, a partir do princípio de que ela é direito do indivíduo e dever do Estado. Algumas reivindicações contidas no *Manifesto* foram incorporadas à Constituição de 1934, dada a amplitude, importância e ingerência política dos educadores que dela participaram. Outras reformas foram feitas nesse período, destacando-se a de Anísio Teixeira que, nesta época, era diretor geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Ele acreditava em uma escola que fosse capaz de trabalhar para a transformação social.

Com esta perspectiva, o Decreto nº 3.810, de 1932, criou o Instituto de Educação, que deveria compreender todos os graus de ensino: pré-primário, primário, secundário e superior, proporcionando à formação do professor melhores condições de preparo para atender a objetivos maiores, ou seja, de mudança econômica, social e cultural pela qual passava o país. (ROMANELLI, 1997).

É com o surgimento da Universidade de São Paulo, em 1934, que surge também a preocupação com a formação do professor secundário. Em 1939 (Decreto-Lei nº 1.190 de 04/04/1939) cria-se a Faculdade Nacional de Filosofia, vinculada à Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Só nesta época “foi estruturado um currículo, ou melhor, um modelo definido pelo Ministério da Educação que compreendia quatro seções fundamentais de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia e uma seção especial de Didática” (GRINSPUN, 1997, p.32). Esta seção de Didática tinha a duração de um ano de estudo, e englobava Didática Geral e Especial, Administração Escolar e Psicologia Educacional. Com tais disciplinas, concluídas em um ano, o bacharel se habilitava para o exercício do magistério secundário. Embora nunca tenha ficado claro quais eram as atribuições destes profissionais, eram estes os que recebiam o título de técnicos em educação. Seria talvez este tipo de formação que mais tarde deu origem aos tão conhecidos especialistas em educação?

O então secretário de educação, Anísio Teixeira, cria, em 1935, a Universidade do Distrito Federal, que possuía uma Faculdade de Educação onde se situava o Instituto de Educação. Esta Universidade foi extinta no ano de 1939, quando se incorporou à Universidade do Brasil, a qual se transformou, mais tarde, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Segundo Romanelli (1997), as lutas ideológicas entre o movimento renovador e os “representantes da escola tradicional” muito influenciaram na elaboração do texto da Constituição de 1934. Esta representou uma quase totalidade da vitória do movimento renovador, pois “afirmava ser a educação direito de todos e

dever dos poderes públicos” (p. 161), tanto no que se referia à União, como também aos estados e municípios. Por outro lado, a Constituição de 1937 não se referia à educação como dever do Estado. Antes de tudo, buscou dar “liberdade à iniciativa individual e de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares” no que se referia ao ensino. No artigo 129 desta última Constituição citada, podemos observar que o interesse maior se voltava para dar atendimento às classes subalternas, oferecendo-lhes um ensino pré-vocacional e profissional, o que lhes daria condições, ao término do curso, de exercerem atividade de ensino, prescindindo de estudos superiores. Talvez este tenha sido o motivo pelo qual afirmou Fernando de Azevedo ser esta a mais democrática Constituição no que se refere ao ensino no país. Pode-se perguntar a que democracia ele se refere. Para Romanelli (1997), estava oficializada a discriminação social através da própria escola. No ano de 1942, Gustavo Capanema, Ministro da Educação do Governo Vargas, começa a reformar alguns ramos do ensino. O governo não estava interessado em uma reforma integral do ensino, mas com reformas parciais que, no fundo, manteriam as principais diretrizes da Constituição de 1937. Estas reformas receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que abrangeram todos os segmentos do ensino primário e médio. Embora estas reformas tenham se iniciado no Estado Novo, estenderam-se para além dele.

Depois da morte de Vargas e Durante o Governo Provisório, foram baixados alguns decretos referentes ainda à reforma do ensino. Nesta época José Linhares respondia pela Presidência da República e Raul Leitão pelo Ministério da Educação. Embora nesta época tenham sido reformulados o Ensino Primário e o Ensino Agrícola, entre outros, vamos nos ater ao Decreto Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que se refere à Lei Orgânica do Ensino Normal.

Como as Escolas Normais, desde sua criação, em 1830, não tinham uma organização fundada em diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal, a Lei Orgânica do Ensino Normal, segundo Romanelli (1997, p. 163-164):

Centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional. O Decreto Lei 8530, de 2 de janeiro de 1946, que a instituiu, oficializou como finalidade do ensino normal, o seguinte: “1. Promover a formação de pessoal docente necessário às escolas primárias; 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; 3. desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.”

Assim, o ensino normal ficou dividido em dois ciclos, a saber:

Como curso de 1º ciclo, passava a funcionar o curso de formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, que funcionava em escolas com o nome de Escolas Normais Regionais. Como cursos de 2º, continuavam a existir os cursos de formação de professor primário, com a duração de 03 anos, que funcionariam em estabelecimentos chamados Escolas Normais.

Além dessas escolas, foram criados também os Institutos de Educação que, além dos cursos mencionados acima, comportavam o Jardim de Infância e a Escola Primária, assim como cursos de especialização de professor primário e habilitação de administradores escolares. A partir deste mesmo Decreto, também foram criados cursos de especialização e habilitação que, segundo a lei, poderiam funcionar somente nos Institutos de Educação, promovendo desta forma a especialização de professores “para educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas e música, assim como para habilitar pessoal em administração escolar, direção de escolas, orientação de ensino, inspeção escolar, estatística escolar e avaliação escolar”. (ROMANELLI, 1997, p. 164).

Quanto ao currículo, podemos dizer que a lei não foi capaz de evitar algumas falhas com relação ao ensino normal de primeiro ciclo. As matérias predominantes eram as de cultura geral, que abafavam as de formação profissional, o que de certa forma vem denunciar a herança desinteressada da educação neste período da história da educação brasileira¹. Sendo este

curso de caráter profissionalizante e terminal, deveria, então, investir mais tempo nas disciplinas de formação especial. Quanto ao segundo ciclo, percebe-se um erro grave, pois faltava articulação com os demais níveis de ensino, o que impunha limites aos alunos, provindos deste curso, de ingressar nas universidades, estando apenas em condições de concorrer a alguns cursos da Faculdade de Filosofia.

A sociedade brasileira via-se frente a um novo momento político. Por isso, foi pensada a necessidade de elaboração de uma nova Constituição, que deveria estar fundamentada nos princípios liberal e democrático. Com o fim do Estado Novo, investe-se na construção de um Estado de Direito. A Constituição de 1946, embora tenha atribuído “à União competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (HORTA, 1997, p. 37), não foi capaz de impedir o caráter centralizador e autoritário que permeava os termos da lei de diretrizes e bases, herança recebida do Estado Novo. A partir de então inicia-se, em 1948, a elaboração do anteprojeto para as diretrizes e bases da educação, só aprovado em 1961, após um longo período marcado por muitas

¹ Para Gramsci (1991), o caráter humanista da educação não deve ser de todo deixado de lado quando se pensa na educação da classe trabalhadora, ou seja, este elemento da escola desinteressada é necessário à formação de um novo tipo de homem. Mas, assim como o caráter humanista, o caráter operacional da escola interessada também deve estar presente na formação do trabalhador. Para Gramsci, portanto, a escola unitária deve ser uma síntese entre o princípio humanista e o caráter operacional, de modo que esta escola propicie a síntese entre a teoria e a prática, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Mas para que tal síntese se efetive é preciso eger o trabalho como princípio educativo, delineando de uma vez por todas o vínculo entre trabalho e educação. Assim, a escola unitária comporta o fazer intelectual e o manual. A esse respeito Souza afirma que a escola desinteressada do trabalho – termos com que se refere à escola unitária de Gramsci – “distingue-se do de escola desinteressada por não significar uma escola idealista, escolástica, fundada na metafísica, mas sim uma escola fundada no equilíbrio entre ordem social e natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, de caráter científico e tecnológico, com uma concepção histórico-dialética do mundo” (SOUZA, 2002, p. 60).

lutas ideológicas. Os fins propostos pela Lei 4.024/1961 têm caráter genérico e prevêm a universalização da educação, na medida que “aplicam-se a qualquer realidade, porque, na verdade, embora sejam incontestáveis em termos axiológicos, em termos práticos têm pouca objetividade” (ROMANELLI, 1997, p.180). No texto da Lei percebe-se, logo em seu Artigo 1º, que:

Art. 1º - A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem na comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou raça.

Quanto ao que está escrito na lei, não há o que se questionar, pois seu conteúdo é convincente e impede qualquer comentário negativo ou acusação de que a mesma seja elitista. Contudo, cabe estabelecer uma diferença, como sugere Saviani (1989), entre o que é a letra da lei e o que é o espírito da lei.

No que se refere à formação de professores, foi mantida a estrutura tradicional e o sistema educacional continuou sendo organizado de acordo com a legislação anterior.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras continuou com a formação de professores para o ensino secundário, assim como o ensino téc-

nico de formação de professores (Curso Normal em nível médio) continuou formando quadros para atuar no ensino primário. Segundo Romanelli (1997), os resultados desta legislação, em uma análise posterior, mostram que a educação ficou limitada a um fator de desenvolvimento e a um requisito básico para a vigência do regime democrático. Fazendo uma análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, pronuncia-se Sucupira:

Dir-se-á talvez, que a Lei de Diretrizes e Bases não corresponde inteiramente às circunstâncias da evolução brasileira. Certamente ela está longe de ser o instrumento ideal que se poderia conceber. Mas, apesar de todas as suas limitações, acreditamos que a nova lei representa progresso real para o desenvolvimento de nosso processo educativo e um passo decisivo na marcha para a implantação de uma educação nacional. Para usarmos a expressão de Anísio Teixeira, se ela significa meia vitória, é de qualquer modo uma vitória... Indiscutivelmente a Lei de Diretrizes e Bases implica, em muitos setores, radical mudança de perspectiva e contém virtualidades que, devidamente exploradas, podem produzir profundas transformações em nossas estruturas e processos educativos. (SUCUPIRA *apud* GRINSPUN, 1997, p. 35).

Uma dessas transformações evidencia-se justamente na formação do orientador de educação, que irá atuar no ensino primário, e que seria formado, obrigatoriamente, nos Institutos de Educação, em curso especial “a que teriam acesso os diplomados em Escolas Normais de grau colegial e em Institutos de Educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário (Art. 64). Já os orientadores educacionais, para atuarem no ensino médio, deveriam ser formados em cursos de nível de pós-graduação (*lato sensu*). Poderiam candidatar-se a estes cursos alunos com graduação em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais” (Art. 63).

Todas estas iniciativas propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação não foram suficientes para dar conta dos mais variados problemas existentes no antigo regime. Isso

provocou, sem dúvida, uma defasagem profunda entre o sistema educacional e o sistema econômico, político e social.

Em meio à crise do sistema educacional brasileiro, é instalado, em 12 de fevereiro de 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE). Destacaremos, a seguir, alguns pareceres que são imprescindíveis no que se refere à história da formação dos profissionais da educação no Brasil, entre os quais o Parecer nº 251, de 1962, o Parecer nº 292, de 1962, e o Parecer nº 252, de 1969.

O Parecer nº 251/1962 do CFE fixou o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. A parte relativa ao magistério normal não teve maiores dificuldades, apresentando-se até pressupostos para uma preparação do professor primário em curso superior. Quanto à formação do especialista não ficou muito precisa, deixando-se, inclusive, de abordar a orientação educacional que, posteriormente, foi incluída na Lei nº 5.540/68.

O Parecer nº 292/1962 do CFE estabeleceu os currículos mínimos dos cursos de licenciatura, compreendendo as matérias básicas para o bacharelado e os estudos profissionais que habilitassem para o exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio. De acordo com os documentos oficiais, podemos perceber que a formação dos profissionais da educação se apresentava de forma dicotomizada, se considerarmos a relação teoria/prática.

Os Cursos de Pedagogia são organizados a partir do Parecer nº 252/1969 no tocante às habilitações, cumprindo as determinações emanadas da Lei 5.540/1968. Esta mesma Lei determinou que a formação de professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-ia em nível superior, conforme previa o artigo 3º da referida Lei.

Foi o Parecer nº 252/1969, junto com a resolução nº 02/1969, que reformulou, pela segunda vez, o Curso de Pedagogia. Este parecer, que teve o professor Valmir Chagas como

relator, determinou os currículos mínimos para o Curso de Pedagogia, apresentando oito habilitações, três a mais do que previa a Lei 5.540/68. Tais habilitações ficaram assim definidas: orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar, ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais e as habilitações de administração, supervisão e inspeção escolar (somente para o exercício na escola de 1º grau). Cabe observar que a orientação educacional não foi citada justamente pelo fato de a mesma se voltar principalmente para o ensino médio, onde seu principal papel seria o de orientação vocacional.

Durante as décadas de 1950 e 1960, o mundo vivenciava a “Era do Ouro” (HOBBSAWM, 1995, p. 253-281), necessitando por isso de uma reformulação em toda a cultura, principalmente dos países industrializados ou em processo de industrialização como o Brasil. Na realidade, foi o modelo fordista desenvolvido no século XIX que estabeleceu a constituição dos padrões de acumulação no trabalho, sendo três os princípios que Rodrigues, com base em Braverman, assim distinguiu: “1) princípio da dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores; 2) princípio da separação entre concepção e execução; e 3) princípio da utilização do monopólio do conhecimento sobre o processo de trabalho e sua execução” (RODRIGUES, 1998, p. 50). Partindo dessa premissa, podemos considerar que toda esta reformulação da produção capitalista vai influenciar diretamente as políticas educacionais, pois interessava ao capital que a educação fosse um dos caminhos a ser considerado para promover e divulgar a nova ordem que vingou nos anos subseqüentes.

Evidencia-se, mais uma vez, o papel fundamental da escola frente ao desenvolvimento sócio-econômico. Para acompanhar o novo modelo de produção estabelecido pelos EUA, foi necessário que o Brasil recorresse também à reformulação da educação em seus diferentes níveis, o que garantiria a qualificação de mão-de-obra necessária para o trabalho nas indústrias brasileiras, onde predominava o modelo de substituição das importações. Nesse sentido, a

escola era tida como elemento indispensável para a transformação social, já que servia como mecanismo para a adaptação dos indivíduos à nova estrutura da sociedade. Cabe salientar, contudo, que esta transformação estava longe de garantir a igualdade entre os indivíduos, proporcionando, sim, uma falsa democracia, uma vez que se materializava, na prática, um discurso de igualdade de chances que se transvertia em um modelo educacional voltado para a competição entre os indivíduos, devendo obter sucesso aquele que se julgava mais capaz². Este discurso democrático era partilhado por Dewey, que acreditava ser a escola o espaço principal para a formação da sociedade democrática.

A Lei 5.540 de novembro de 1968 reformulou o Ensino Superior³ e sua articulação com a escola média, assim como a formação de professores para o ensino de 2º grau, tanto no que se refere às disciplinas gerais quanto às técnicas, passando este nível de ensino a preparar especialistas como supervisor, orientador, administrador e inspetor, conforme o previsto no artigo 30 da referida Lei. Esta reforma universitária trouxe para o Curso de Pedagogia o que podemos considerar um retrocesso no que diz respeito à sua separação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que já possuíam uma tradição acadêmica que lhes conferia respaldo suficiente para questionar e lutar contra os interesses do Estado, no âmbito da sociedade civil. Nesse contexto, é perceptível a influência direta do modelo taylorista/fordista nas políticas educacionais. O mesmo princípio de fragmentação proposta por Taylor na indústria foi utilizado na reformulação do ensino superior, especialmente no que tange à formação docente. Em nome da racionalidade do processo de trabalho escolar, separam-se, já na formação docente, os especialistas que vão formular e gerir a atividade pedagógica daqueles que irão executá-la – os professores. Assim se reproduz, na educação, a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, determinando a hierarquização das atividades pedagógicas, de acordo com a cultura fabril taylorista/fordista.

Gramsci preocupou-se, consideravelmente, com o desenvolvimento das forças produtivas

e das relações de produção e com a decorrente complexificação das relações de poder verificadas no mundo ocidental a partir dos anos 1920, especialmente com a propagação do modelo de desenvolvimento fordista. Em sua obra, trata esse fenômeno social como americanismo/fordismo, tendo suficiente clareza de que o modelo americano seria o caminho para o desenvolvimento do capital no século XX. No bojo desse processo havia a necessidade de formação de um novo tipo de trabalhador, mais adequado às novas exigências de produção, a uma nova cultura fabril, mais racionalizada, cientificamente organizada. “Na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, conforme ao novo tipo de trabalho e de produção”, constatava. (GRAMSCI, 1989, p. 382).

Embora de forma distinta da experiência americana, a sociedade brasileira também necessitou formar um novo tipo de homem, especialmente a partir dos anos 50. Assim como no mundo desenvolvido, no Brasil também a educação foi redimensionada de acordo com este propósito. Dois aspectos podem ser destacados no caso brasileiro. Primeiro, a incorporação das massas de trabalhadores no ambiente escolar, antes destinado às elites. Segundo, o

² Sobre esta questão, seria interessante observar os comentários feitos por Freitag (1980), ao descrever os definidores teóricos que embasavam os fazeres pedagógicos e educacionais na história da educação brasileira no período de 1964-1975.

³ Para Freitag (1980), a Comissão que elaborou a Lei da Reforma 5.540 assimilou princípios básicos do Plano Orientador da Universidade de Brasília, apresentado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Assim, foi sugerido por esta Lei: “cursos de curta duração (2 anos), licenciatura (4 anos) e pós-graduação entre 2 a 4 anos adicionais, implantação dos cursos básicos, sistema de créditos (o que implicava a dissolução dos cursos feitos em classes seriadas e as matrículas por série). Propõe-se a departamentalização e, com isso, a extinção da cátedra, sugere-se a forma jurídico-administrativa da fundação, restringe-se a participação estudantil nos processos de decisão interna. Idéias originais, como as ‘Casas Nacionais de Língua e Cultura’ e emissora universitária, foram basicamente abandonadas. O mesmo ocorreu com a idéia de fazer da UnB um centro de treinamento de estudos superiores que tivesse repercussão em todo território nacional” (p. 83).

abandono do caráter desinteressado da prática educativa, em busca de uma pedagogia mais voltada para os interesses do mundo do trabalho. Enquanto a massa de trabalhadores passa a usufruir do acesso à escolarização, paradoxalmente, também passa a ter acesso a um conhecimento fragmentado, minimamente necessário para a atividade produtiva taylorista/fordista. Obviamente, esta educação funcionava como instrumento de conformação psicofísica e ético-política do trabalhador à nova ordem estabelecida no processo de desenvolvimento do capital no país.

Dentre estas reformas, podemos citar a reforma do ensino de 1º e 2º graus que se deu com a Lei 5.692/1971, que teve a finalidade de complementar a reformulação do Ensino Superior, a partir da Lei 5.540/68. Podemos dizer que, juntas, estas leis buscaram, de modo radical, reformar toda a organização do sistema escolar brasileiro. A Lei 5.692/1971 fixa como objetivo geral, presente em seu artigo primeiro, o seguinte:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Diante desse objetivo, podemos considerar que o propósito primeiro desta Lei era o de possibilitar um tipo determinado de formação de acordo com a ordem estabelecida, ou seja, com base no modelo fordista de formação para o trabalho. (ROMANELLI, 1997).

No que se refere à formação do professor, a Lei 5.692/1971 prevê vários níveis de formação para o profissional que irá atuar no ensino de 1º e 2º graus. É no artigo 30 desta Lei que encontramos o objetivo geral, estando assim descrito:

Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondendo à licenciatura plena.

§ 1º - Os professores a que se refere a letra "a)" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º - Os professores a que se refere a letra "b)" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º - Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

A partir deste artigo da Lei, pode-se observar que a formação docente ficou voltada para dois níveis: os cursos regulares oferecidos nos diferentes níveis e os cursos que eram acrescentados a estes cursos regulares. Na verdade, podemos perceber que existiam, na época, cinco níveis de formação do professor:

1. Formação de nível de 2º grau, com duração de 3 anos, destinados a formar professor polivalente das quatro séries do 1º grau, portanto destinado a lecionar as matérias do núcleo comum.
2. Formação de nível do 2º grau, com 1 ano de estudos adicionais, destinado ao professor polivalente, com alguma especialização para uma das séries de estudos, apto, portanto, a lecionar até a 6ª série do 1º grau.
3. Formação superior em licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau.
4. Formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, destinada a preparar o professor de uma série de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, com aptidão para lecionar até a 2ª série do 2º grau.
5. Formação de nível superior em licenciatura plena, destinado a preparar o professor de disciplina e, portanto, a torná-lo apto para lecionar até a última série do 2º grau. (ROMANELLI, 1997, p. 250).

Fica claro neste tipo de formação que o objetivo maior era atender às demandas por educação em uma sociedade que se lançava a

um novo período de industrialização, em que se evidenciava a implantação da indústria automobilística, de construção naval e de material elétrico pesado (RODRIGUES, 1998, p. 57). Exigia-se, então, uma formação que preparasse o indivíduo para o exercício de uma profissão em que a figura do chefe era necessária ao bom andamento das atividades. Para isso, bastaria ao profissional o conhecimento que lhe desse condições para manipular as máquinas e obedecer às ordens recebidas. Para tal, estaria o professor primário, formado pela Escola de Ensino Médio (ou Escola Normal) em plenas condições de formar novos quadros para esta ordem social.

Esta nova estruturação da Escola Normal apresentava muitos problemas, visto que a mesma não preparava os futuros professores para enfrentarem os reais problemas educacionais como, por exemplo, o grande número de analfabetos, o alto índice de reprovação etc. Daí procede a avaliação de Warde, afirmando o seguinte:

Profundamente afetada pela industrialização universal e compulsória promulgada em 1971, a antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e no seu lugar nasceu um padrão em tudo incompetente. Ao invés de corrigir a mentalidade escolanovista que grassava naquelas escolas; ao invés de contribuir para a sua adequação às novas condições da escola primária, complexificada quanto à sua clientela e funcionamento, a habilitação ao magistério não corrigiu essas e outras distorções mas, ao contrário, criou novas. (WARDE, 1987, p. 77).

Embora a formação docente no nível médio tenha crescido consideravelmente a partir da Lei 5.692/1971 e tendo como objetivo formar o professor polivalente, ela se converteu em uma formação capenga, que não habilitava o professor nem mesmo para ensinar as técnicas básicas de escrita, leitura e cálculo.

Considerando também as transformações ocorridas nas licenciaturas que formam os professores da 5^a à 8^a séries do 1^o grau e do 2^o grau, podemos verificar vários problemas, pois, pelo seu encurtamento e aligeiramento, passaram a oferecer às escolas de 1^o e 2^o graus pro-

fessores cada vez mais despreparados a enfrentarem, pedagógica e socialmente, as exigências cotidianas destes graus de ensino. Pau-tadas no modelo de justaposição da “parte de conteúdo” à “parte pedagógica”, as licenciaturas passaram a funcionar a partir dos modelos ditados pela política educacional que se instalou no Brasil após 1964. Para Warde (1987, p. 79), a fragilidade deste grau de ensino pode ser percebida a partir dos conteúdos específicos que eram inadequados à formação do professor, uma vez que a parte pedagógica era reduzida a um tecnicismo exacerbado. Na mesma linha de argumentação de Warde, Pereira recorda a seguinte parábola de Busquet:

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal. (BUSQUET *apud* PEREIRA, 2000, p. 112).

No que se refere aos estudos adicionais, podemos dizer que o problema desta formação voltava-se para o fato de as disciplinas cursadas neste nível poderem ser aproveitadas no ensino superior. E mais, para incentivar a procura de tais cursos profissionais, criou-se paralelamente o incentivo de salários que estava vinculado aos diferentes níveis de formação, ou seja, para cada curso adicional concluído, o professor em exercício receberia uma gratificação, independente do grau ou série em que estava desenvolvendo suas atividades. Não existia a preocupação com uma formação mais ampla, abarcando a interdependência das várias áreas do conhecimento, mas sim uma formação específica para cada área que, segundo os legisladores, garantiria a competência do profissional polivalente.

Mesmo sendo esta exigência um parâmetro de formação docente prevista pela legislação, percebe-se a impossibilidade de todos os profissionais da educação estarem em condições de realizá-la, primeiro pelo fato de termos regiões em nosso país onde o número de professores leigos é grande; segundo porque, ainda se pensarmos nos grandes centros, nem todas as escolas teriam condições de oferecer tais cursos, ficando estes restritos apenas a alguns poucos profissionais. Diante disto, foi previsto nas Disposições Transitórias da Lei 5.692/1971 o seguinte:

- Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:
- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério no nível de 4ª série do 2º grau;
 - b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério no nível de 3ª série do 2º grau;
 - c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau (licenciatura curta).

A respeito desse artigo, Romanelli faz a seguinte consideração:

No caso, entretanto, de não poderem ser preenchidas nem sequer [sic] essas condições, a lei prevê o recrutamento de pessoal de vários níveis de formação e sua preparação em cursos intensivos e exames de suficiência, regulados, os primeiros, pelos Conselhos Estaduais e os últimos, pelo Conselho Federal de Educação. (1997, p. 250).

É interessante observar que, embora houvesse por parte do governo uma intenção de melhorar a formação docente, é possível verificar a incoerência da Lei 5.692/71 frente às mais diferentes realidades das escolas, dos municípios, etc. Podemos afirmar que um dos pontos mais importantes está voltado para a profissionalização do professor (ensino profissionalizante), que tinha o caráter de terminalidade, ou seja, mais uma vez limitando a continuidade dos estudos no ensino superior. Não bastava apenas mudar o esquema de formação docente, mas mais do que isto: era necessário pensar no

grande número de professores leigos espalhados por todo o país. Cabe ressaltar que, neste momento, as políticas de expansão econômica levaram à desestruturação do setor público, provocando, desta forma, a crise da educação pública brasileira. Tudo isso, fruto da acentuada crise provocada, sem sombra de dúvida, pelo aumento crescente da inflação e da multiplicação acelerada da dívida externa.

Além desta legislação e demais documentos que a complementavam, não poderíamos deixar de considerar, nesta tentativa de revisitar a história da formação docente no Brasil, a articulação e a participação dos professores através da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador. O segundo encontro desta comissão se deu em Goiânia, de 31 de agosto a 02 de setembro de 1986, quando várias questões referentes à formação/qualificação docente foram discutidas, assim como os problemas pelos quais passava a educação no país. O relatório final deste documento, que continha várias críticas ao caráter contraditório do MEC, foi apresentado na IV Conferência Brasileira de Educação, realizada no mesmo local nos dias subsequentes.

3. A participação da sociedade civil na política de formação e qualificação docente

Embora para muitos a década de 1980 tenha sido considerada a década perdida, não podemos negligenciar o fato de que, ao mesmo tempo em que a economia se mostrava em declínio, acentuando cada vez mais a dívida externa, para os movimentos sociais, de forma geral, esta pode ser considerada a década de maior ampliação da participação da sociedade civil nos rumos políticos da nação, o que para Gohn (1992, p.58) é a demonstração clara de que:

A sociedade como um todo aprendeu a se organizar e a reivindicar. Diferentes grupos sociais se organizaram para protestar contra o regime político vigente, para pedir “Diretas já”, para reivindicar aumentos salariais. A sociedade civil voltou a ter voz. A nação voltou a se manifestar através das urnas. As mais diversas categorias

profissionais se organizaram em sindicatos e associações. Grupos de pressão e grupos de intelectuais engajados se mobilizaram em função de uma nova Constituição para o País. Em suma, do ponto de vista político, a década não foi perdida. Ao contrário, ela expressou o acúmulo de forças sociais que estavam represadas até então, e que passaram a se manifestar.

A participação da sociedade civil teve seu início a partir do final da década de 1970, quando o movimento operário voltava a se organizar, impulsionado pelo próprio crescimento industrial, momento em que o crescente movimento estudantil⁴ demonstrou sua capacidade de recuperação após sua desarticulação por quase dez anos, provocada pela ditadura militar. Tudo isso, seguido da participação de outros segmentos da sociedade, incluindo o dos artistas, o dos professores, que buscavam melhores condições de vida, de expressão e de liberdade.

Inicia-se, então, um movimento entre os educadores que buscou traduzir toda a indignação com a educação, ultrapassando as questões pedagógicas, indo em busca de uma relação entre pedagogia e política e da construção de uma nova identidade para o Curso de Pedagogia no país. Neste percurso, foram constantes os questionamentos a respeito da formação do generalista/especialista, da relação entre teoria/prática para destacar alguns deles.

Podemos considerar que foi a luta dos educadores, somada aos princípios constitucionais de 1988, que encaminham o fórum de debate para a organização de uma nova LDB. Neste momento foi criado o Fórum de Defesa da Escola Pública⁵ na Constituinte, quando se percebeu o envolvimento de inúmeras instituições e associações que lutavam por uma escola pública, gratuita e de qualidade, para lembrar a palavra de ordem desta luta que se inicia nos anos anteriores e se materializa, de fato, na década de 80. Uma das principais atribuições deste Fórum foi definir uma posição comum da ala progressista da sociedade brasileira para o capítulo da nova constituição, buscando viabilizar novos apontamentos para a educação e a cultura no país. Neste fórum, a Carta de Goiânia⁶ foi posta como elemento de discussão, uma vez que continha elementos que forneciam um qua-

dro geral da educação no país e as respectivas urgências nesta área, o que auxiliou bastante as discussões do Fórum, no sentido de acrescentar as propostas específicas de cada uma das entidades que o compunham.

É a partir da década de 80 que tem início, no Brasil, um movimento nacional em que parcela significativa da sociedade civil organizada começa a expor, de forma sistemática, sua indignação pela situação degradante na qual se encontrava a educação brasileira, levantando a voz na defesa de que as questões educacionais deveriam ir além da textura pedagógica. Assim: “Faz-se a crítica da formação dos profissionais da educação; inter-relacionam-se atividades políticas e pedagógicas; busca-se uma *identidade* para o Curso de Pedagogia; discute-se a questão do generalista x especialista; propõe-se a extinção dos especialistas em educação etc.” (GRINSPUN, 1997, p. 41, grifo do autor).

A partir desse momento, vivencia-se no país uma série de denúncias a respeito da má qualidade da educação e, extensivamente, da formação docente, principalmente no que diz respeito ao ensino fundamental. Esta mobilização da sociedade civil gira em torno da espera otimista de mudanças significativas na realidade brasileira. Ao mesmo tempo em que se busca a democratização das relações de poder, esperava-se, tam-

⁴ Para melhor compreensão a respeito dos problemas ocorridos no período do governo do Regime Militar referentes à sua ação direta e contundente sobre o movimento estudantil brasileiro, ver Fávero (1994).

⁵ Segundo Cunha (1995), foi a ANDES quem convenceu as entidades promotoras da CBE (ANPED, ANDE E CEDES) a participarem do fórum. Outras entidades que vieram se integrar neste Fórum foram: Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional (ANPAE); Confederação de Professores do Brasil (CPB); Confederação Geral dos trabalhadores (CGT); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Sociedade de Estudos e Atividades Fisiológicas (SEAF); União Brasileira dos Estudantes Secundários (UBES) e a União Nacional dos Estudantes (UNE).

⁶ Documento Final da IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, no mês de setembro de 1986.

bém, que todas estas reivindicações fossem incorporadas na nova constituição brasileira.

Diante disto, podemos afirmar que é a Constituição Federal de 1988 que encaminha a discussão de uma nova Lei de Diretrizes da Educação Nacional. Cria-se o Fórum Nacional em Defesa das Escolas Públicas, espaço onde inúmeras instituições e associações lutam por uma escola de qualidade para todos.

Entretanto, todo este esforço por parte da sociedade civil e do movimento dos educadores, representado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e demais entidades, não foi suficiente para impedir que, nos anos de 90, as novas políticas educacionais, principalmente a partir da Lei 9.394/1996, fossem atravessadas pelos princípios neoliberais, que vêem a educação como um “elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica”. (FREITAS, 2000, p. 18).

4. Reestruturação produtiva e novas demandas de formação e qualificação docente

Uma análise cuidadosa das ações e formulações governamentais mais recentes no campo da educação nos evidencia que as políticas de formação/qualificação para o trabalho docente no Brasil vêm acompanhando, significativamente, as transformações ocorridas no mundo do trabalho e que expressam posições oriundas de diferentes posturas dos projetos governamentais. Da mesma forma, podemos afirmar que esta iniciativa tem expressado a correlação de forças que emanam de projetos diferenciados para a educação, na década de 90. (MACEDO, 2003).

Destacaremos as políticas governamentais a partir da Lei 9.394 de 1996, pois sentimos a necessidade de tecer uma breve análise das contradições e ambigüidades nela presentes, e também os vários encaminhamentos e desdo-

bramentos pós-LDB que se materializaram a partir de decretos, resoluções e portarias ministeriais, com o intuito de determinar novas ações no campo da formação dos profissionais da educação.

É com a Lei 9.394/1996 que diferentes ações se materializam, no sentido de tornar as políticas aplicáveis nas instituições responsáveis pela qualificação do professor. Estas mudanças estão vinculadas a mudanças maiores, como a reforma universitária que, como nos lembra Freitas (2000, p. 20), é uma retomada do antigo esquema I e II, já que a Resolução 02/1997 estabelece que qualquer portador de diploma de ensino superior, a partir de complementação pedagógica, pode atuar como professor da educação básica. Tal resolução abre espaço para que todo e qualquer graduado venha a exercer atividade como professor, especialmente quando se vive em escassez de emprego no país, provocada pela própria reestruturação do capital. Contudo, podemos prever que:

Tais profissionais não migrarão para o setor educacional necessariamente dispostos a abraçar a carreira do magistério, mas, sobretudo, a fim de obter emprego de professor, enquanto não conseguem exercer a sua verdadeira profissão ou, simplesmente, para complementar a renda obtida através da sua atividade profissional principal. Tendo em vista que a identidade profissional de uma categoria é definida, entre outros fatores, pela existência de formação inicial e continuada específicas, os referidos programas comprometem enormemente a profissionalização do magistério. Afinal, por uma operação quase encantada, engenheiros serão transformados em professores de matemática, médicos em professores de biologia e advogados em professores de língua portuguesa. (SILVA, 1998, p. 97).

Dentro desta lógica, parece que estamos retornando aos idos de 1970 quando, através das licenciaturas curtas, buscou-se suprir a falta de professores no país. Os profissionais oriundos de diversas áreas são transformados em professores a partir de uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas⁷, em que 300 horas devem estar voltadas para a prática

⁷ LDB, Artigo 63, inciso II e Parecer nº 04/1997.

de ensino⁸, podendo ainda serem contabilizadas mediante a capacitação em serviço⁹. Além de abrir espaço para que profissionais de outras áreas se tornem professores, a nova legislação acaba abrindo brechas para que, nesta formação, acabe prevalecendo um número mínimo e insignificante de horas para uma formação que, na prática, estaria em torno de 240 horas.

Outro ponto a salientar a partir da LDB diz respeito aos novos espaços de formação inicial do professor, destacados no Título VI, uma vez que estabelece que:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, em modalidade normal.

Contudo, este artigo foi referendado pelo Decreto Nº 2.603, de 19 de agosto de 1997, que classificou as instituições de ensino superior do Brasil quanto à sua organização em I - universidades; II - centros universitários; III - faculdades integradas; IV - faculdades; V - institutos superiores ou escolas isoladas. Assim, esta organização diferenciada para formação em nível superior provocará também formas diferenciadas de compreensão a respeito da própria finalidade deste grau de ensino, como aponta o Artigo 43 do Capítulo IV da LDB, que especifica para este grau de ensino o seguinte:

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Com isso, haverá, por um lado, uma instituição de ensino superior considerada de ponta (universidade), onde certamente se formarão os membros da elite brasileira e, por outro, uma instituição superior (de segunda categoria), preocupada apenas com o ensino. Esta última terá

como objetivo principal a formação da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que serve de conformação da mesma. Segundo este princípio, proposto pela LDB, não haverá espaço nos Institutos Superiores de Educação (ISE's) para a produção de pesquisa. Verifica-se uma fragmentação na formação do professor, à medida que especifica diferentes espaços de formação: “Os Institutos Superiores de Educação, instituição específica para a formação de professores para a educação básica, o Curso Normal Superior, para a formação de professores de 1ª a 4ª série [sic] e educação infantil, e a formação dos especialistas nos cursos de Pedagogia”. (FREITAS, 2000, p. 20).

Tal determinação política, implementada pelo MEC e pelo CNE, tem contribuído para a fragmentação dos conhecimentos necessários aos futuros professores, na medida em que, tomando como referência os ISE's e o Curso Normal Superior (CNS) como espaço de qualificação dos profissionais da educação que irão atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, estabelece-se uma hierarquização entre os profissionais da educação, reservando-se o Curso de Pedagogia somente àqueles que se propuserem a exercer a atividade de especialistas. Retoma-se, deste modo, a tão questionada prática de formação tecnicista rejeitada pelo movimento dos educadores há tempos, da mesma forma que se restabelece a existência de profissionais fazedores de tarefas – os professores –, pensadas pelos planejadores – os especialistas. Esta visão tecnicista de formação do professor se deu pela Resolução Nº 01/1999 do CNE, que regulamenta os Institutos Superiores de Educação, apontando que os profissionais que irão atuar na educação básica deverão ser preparados, fundamentalmente, em uma instituição de ensino de caráter técnico-profissional (FREITAS, 2000, p. 20-21; PEREIRA, 2000, p. 112-113). Por isso procede a crítica que vem sendo feita a este novo espaço de formação, no sentido de que:

⁸ Artigo 65 da LDB.

⁹ Artigo 61 da LDB, inciso I.

... os institutos subtraem a formação dos professores da ambiência universitária, espaço onde pode ocorrer o cruzamento de diferentes saberes e disciplinas e a articulação entre ensino e pesquisa, motor da relação teoria e prática na formação dos professores. Os institutos superiores de educação, verdadeiros coleções superiores voltados para formar, de diferentes maneiras, os profissionais da educação. (SILVA, 1998, p. 100).

A LDB, em seu Artigo 61, em que faz referência aos profissionais da educação, considera como primordial que sua formação deve relacionar teoria e prática (inciso I), o que de certa forma vem sendo defendido há muito tempo pelo movimento dos educadores. Contraditoriamente, neste mesmo artigo, podemos observar que tal formação poderá ser feita também nos ISE's – regulamentada pela Resolução nº 01/1999 do CNE –, o que caracteriza, em princípio, desvinculação entre ensino, pesquisa e extensão. Considerando que os ISE's não terão a obrigação de desenvolver pesquisa, como as universidades, isto poderá levar a um retrocesso diante do que compreendemos como essencial na qualificação dos professores, ou seja, não abrir mão das conquistas alcançadas até agora nos vários embates entre a sociedade política e civil, nas duas últimas décadas do século XX. Nesta perspectiva, podemos perceber:

... que a cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante, a primeira questão a elucidar diz respeito às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas decorrências para a educação e para a formação de professores. (KUENZER, 2000, p. 166-167).

Para exemplificar, podemos dizer que o modelo de qualificação dos professores planejado sob os moldes taylorista/fordista foi pensado para formar os profissionais de forma verticalizada, ou seja, obedecia a uma linha clara de fronteiras, separando especialistas de instrumentistas. Esta forma de pensar a formação dos professores contribuiu para que, no âmbito educacional, se materializasse a divisão

de tarefas, expressão da sociedade dividida em classes. Na contemporaneidade, passa-se, portanto, a exigir um novo tipo de trabalhador, que venha a atender às novas demandas de qualificação voltadas para o trabalho flexível. Com isso, os cursos de qualificação de professores, até então concebidos, perdem seu valor, uma vez que a reestruturação produtiva exige um professor de novo tipo. Este precisa ser capaz de compreender as mudanças do mundo de seu tempo, as novas dimensões pedagógicas, identificar as novas demandas por educação, compreender os processos de formação humana, as teorias e processos pedagógicos, a fim de que possa, também, produzir novos conhecimentos em educação e intervir nos processos pedagógicos com base em uma determinada concepção clara de sociedade. (KUENZER, 2000, p. 170).

Não é o caso, contudo, das políticas vigentes para a formação de professoras implementadas principalmente a partir de 1990, quando há uma investida radical, por parte do governo, na elaboração de políticas educacionais com o objetivo de pôr em prática o receituário do Banco Mundial. Espera-se, com isso, estar preenchendo os requisitos necessários para poder continuar recebendo os devidos financiamentos para garantir a recomposição do capital no país.

Este processo é contraditório a partir do momento em que evidenciamos que tais políticas não buscam uma formação de qualidade para os professores, mas uma formação pautada nos limites de um preparo que visa apenas à execução de tarefas bem definidas, *a priori*, pelo próprio MEC, como por exemplo quando apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) como forma de induzir o processo educacional e até mesmo influenciar na preparação dos livros didáticos. (SOUZA, 1999, p. 22).

Em face disto, podemos dizer que as políticas para a formação/qualificação docente implementadas pelo governo brasileiro, nos últimos anos, consistem muito mais em um instrumento de certificação dos profissionais do que na implementação de uma política de formação e profissionalização séria dos professores, como

aquela defendida pela ANFOPE (1998 e 2000). Esta prevê uma base comum nacional de formação de professores, diretamente ligada à concepção de que a docência deve ser a base da identidade de todo o educador e requer, entre outras, as seguintes condições: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola; compromisso social e ético do profissional da educação; trabalho coletivo e interdisciplinar entre professores; formação inicial articulada à formação continuada e avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação .

Tais princípios servem de alternativa às políticas de formação do professor que vêm sendo implementadas pelo governo brasileiro nos últimos anos, dando-nos uma compreensão sócio-histórica da educação, bem como uma compreensão crítica da dimensão teórico-pedagógica. Este modelo se diferencia de tantos outros por ser representativo, de fato, do coletivo dos educadores e por expressar-se como for-

ma de resistência às políticas conservadoras que impõem uma legislação aligeirada e fragmentada de formação (ANFOPE, 2002, p. 17). Acresce-se a isto uma preocupação que podemos considerar histórica da ANFOPE: a defesa do princípio articulador entre ensino, pesquisa e extensão para todos os cursos de formação do educador. Tal preocupação vem sendo apontada por vários estudiosos que defendem a universidade como o *locus* privilegiado desta formação, compreendendo que ela é a única em condições de estabelecer esta relação. (SILVA, 1999; 2001; SCHEIBE; AGUIAR, 2000; OTRANTO, 1999).

É facilmente legível, em vários documentos da ANFOPE, a posição de defesa de uma política global para a formação dos profissionais da educação. Neste mesmo sentido, muitas outras associações e organizações da sociedade civil têm tomado parte nesta empreitada, objetivando encaminhar propostas a fim de contribuir para a profissionalização e valorização dos profissionais da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. *Boletim da ANFOPE*. v. 4, n. 8, set. 1998.

_____. Documento final. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. 10. Anais.... Brasília, DF, 2000. Mimeografado.

_____. Documento final. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. 11. Anais... Florianópolis, 2002.

BRASIL. *Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1961.

_____. *Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC 1971.

_____. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo, SP: EDUNESP, 1999.

CUNHA, L. A. *Educação, estado e democracia no Brasil*. 2. Ed. São Paulo, SP: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995.

FÁVERO, M. L. A. *A UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ, 1994.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. 4. ed. São Paulo, SP: Moraes, 1980.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68 [número especial], p. 17-44, 2000.

GOHN, M. G. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

- GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1989.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.
- GRINSPUN, M. P. S. Z. Formação dos profissionais: uma questão em debate. In: ALVES, N.; VILLARDI, R. (Orgs). *Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96)*. Rio de Janeiro, RJ: Qualitymark/Dunya, 1997. p. 25-54.
- HOBSBAWM, E. *A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo, SP: Companhia da Letras, 1995.
- HORTA, J. S. B. A Concepção de Diretrizes e Bases na História da Educação Brasileira. In: CURY, C. R. J. et al. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo, SP: Brasil, 1997.
- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68 [número especial], p. 163-183, 2000.
- MACEDO, J. M. *A formação do pedagogo frente às novas exigências de qualificação para o trabalho docente: análise da experiência de implantação do Curso de Pedagogia da UESB*. Niterói: 2003. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ).
- OTRANTO, C. R. A Universidade rural e a discussão sobre os institutos superiores de educação. In: SOUZA, D. B.; CARINO, J. (Orgs.). *Pedagogo ou professor? o processo de reestruturação dos cursos de educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, RJ: Quartet, 1999. p. 70 -79.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68 [número especial], p. 109-125, 2000.
- RODRIGUES, J. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. 9. Edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68 [número especial], p. 109-125, 2000.
- SILVA, W. C. (Org.). *Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real*. Niterói: EDUFF, 1998.
- _____. A nova legislação educacional e a formação dos profissionais da educação: um esforço de análise. In: _____. (Org.). *Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real*. Niterói: EDUFF, 1998. p. 93-111.
- _____. A reforma da formação de professores no Brasil e o lugar social da universidade. In: LINHARES C. F. S. (Org.). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo, SP: Cortez, 2001. p. 115-135.
- _____. Institutos superiores de educação e as políticas para a formação dos profissionais da educação no Brasil. In: CHAVES, I. M. & SILVA, W. C. (Orgs). *Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo*. Rio de Janeiro, RJ: Quartet; Niterói: Intertexto, 1999. p. 45-66.
- SOUZA, J. S. *Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SOUZA, P. R. Formação do educador e avaliação educacional: avaliando a política educacional implementada. In: BICUDO, M. A. V. & SILVA Jr., C. A. *Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas*. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1999. v. 1, p. 19-30.
- WARDE, M. J. Formação do magistério e outras questões. In: MELLO, G. N. et al. *Educação e transição democrática*. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1987. p. 73-91.

Recebido em 29.09.03
Aprovado em 04.11.03

CARTOGRAFIA HISTÓRICA: trilhas e trajetórias da formação de professores

Elizeu Clementino de Souza *

RESUMO

O artigo analisa questões sobre a formação de professores, a partir de uma cartografia histórica sobre os embates travados entre o mundo oficial, representado pelas políticas de formação do MEC, e o mundo vivido, através das posições construídas e assumidas pelas entidades e associações científicas no que se refere à formação de professores, desde a década de 80. A partir da relação contexto/conjuntura e demanda/legal busco discutir e confrontar questões sobre a formação de professores e o curso de pedagogia, numa perspectiva histórica abreviada, no que se refere às políticas de formação docente implementadas na sociedade brasileira, e, a partir da Lei 9.939/96, analisar as políticas de formação no Brasil.

Palavras-chave: Formação de professores – Curso de Pedagogia – Políticas de formação

ABSTRACT

HISTORIC CARTOGRAPHY: ways and trajectories of teacher education

The article analyses teacher education matters, from a historic cartography point of view, according to the engaged impact between the official world, represented by the politics of education by MEC and the experienced world, through constructed and assumed positions, by the entities and scientific associations, concerning teacher education since the 80's. From the relation between context/conjuncture and demand/legal, I try to discuss and confront historic teacher education matters and the Pedagogy course, in a short perspective historical point of view, concerning the teacher political education implemented in the Brazilian society, in an attempt to analyze the politics of education in Brazil from the Act 9.939/96.

Key words: Teacher education – Pedagogy Course – Politics of education

Diante das configurações apresentadas na contemporaneidade sobre formação de professores/professoras procuro, a partir de uma incursão histórica e conforme afirma Brzezinski

(1999), compreender como as ações/intenções do 'mundo oficial' (sistema) e o 'real' (vivido) se distanciam, na medida em que as implicações e concepções sobre formação de profes-

* Doutorando em Educação pela FACED/UFBA, professor do Departamento de Educação – Campus I – UNEB. Endereço para correspondência: Alameda dos Jasmins, nº 88/1701, Cidade Jardim - 40210-370 Salvador/BA. E-mail: esclementino@uol.com.br.

sores são marcadas, historicamente, pelos princípios emanados das políticas públicas e forjados pelo poder, desconsiderando-se as lutas/tensões construídas nos últimos 20 anos, na sociedade brasileira, sobre o trabalho docente e a formação do educador.

Busco cartografar questões históricas, tendo em vista melhor compreender as nuances impressas nas políticas sobre a formação de professores/professoras e veladas/desveladas no cotidiano. Tomo como espaço/tempo a década de 80 até os nossos dias, na tentativa de apreender e analisar dispositivos relacionados à formação de professores/professoras, por entender que diferentes pesquisas¹ foram empreendidas no movimento transitório da estrutura político-econômica da sociedade brasileira, com implicações relacionadas às políticas de formação.

A demarcação da década de 80, como tempo/espaço de análise afirma-se por várias questões: primeiro porque, conforme Frigotto (2001), ao discutir sobre as reformas educativas no Brasil nos anos 90, a década de 80 configura-se pelas constantes mudanças no cenário político-econômico e social, tanto na sociedade brasileira, quanto na esfera internacional, por significativas transformações – queda do Muro de Berlim, “colapso do socialismo real” e, por conseguinte, a gênese das teses da crise das classes, parecendo marcar o fim das ideologias e da ‘história’ como formas alternativas de um projeto ao modelo econômico capitalista. Por outro lado, emerge uma reorganização da sociedade civil, concludendo por exercício da cidadania e fortalecimento da democracia através da ampliação da esfera pública, como garantia dos direitos sociais. No Brasil, especificamente, vivemos processos intensos sobre a constituinte e a centralidade, que geraram os debates sobre a nova ordem social e econômica, as eleições diretas para a Presidência da República, frente à manutenção das forças conservadoras, e outros movimentos concernentes à vivência de uma democracia popular e participativa, comprometida com um projeto de sociedade inclusiva no plano dos direitos sociais.

Com base nesse cenário é que busco entender as políticas de formação, empreendidas

historicamente na sociedade brasileira, no sentido de que as mesmas reafirmam as desigualdades e contribuem para uma formação centrada na racionalidade técnica, sendo profundamente marcadas pela consolidação da crise de identidade dos profissionais da educação e de uma respectiva descaracterização do trabalho docente.

Villa (1998) salienta que assistimos, ao final do século XX, como parte de uma grande produção forjada pelos interesses hegemônicos, a um conglomerado de circunstâncias desiguais em que se encontram os professores/professoras. O acelerado desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação, o debate e a implementação do neoliberalismo e da economia globalizada marcam problemas no desenvolvimento pessoal/profissional dos professores/professoras e reafirmam um movimento de crise de identidade, de profissionalização e de proletarização² do trabalho docente, incidindo sobre a ‘figura’ do professor. Conforme afirma o autor, as pesquisas desenvolvidas sobre a especialização – tomada aqui como formação –, a burocratização e a desqualificação contribuíram para uma melhor compreensão do mal-estar docente e de diferentes problemas relativos ao trabalho do professor.

Reafirmo a posição assumida por Enguita (1991), ao discutir a *ambigüidade da docência*, no que se refere ao profissionalismo e à proletarização, ao afirmar que:

O termo ‘profissionalização’ não se emprega aqui como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de pro-

¹ No contexto da década de 80, cabe destacar os trabalhos de Gadotti (1987), Saviani (1980 e 1983), Libâneo (1984) e, especificamente, Mello (1982), por entender que as teorizações sobre as perspectivas reprodutivistas e críticas da educação serviram de suporte para que diferentes pesquisadores avançassem na compreensão de diferentes processos e fenômenos educativos, dentre os quais saliento a formação de professores.

² Sobre as questões relacionadas à crise de identidade e o ‘mal-estar’ relativo ao estatuto social e profissional, consultar Enguita (1991), Costa (1995) e Contreras (2002).

cesso de trabalho. No mesmo sentido, ainda que para designar um conteúdo oposto, emprega-se o termo 'proletarização', que deve se entender livre das conotações superficiais que o associam unilateralmente ao trabalho fabril. (1991, p. 41)

As complexidades das relações sociais e profissionais acirram embates entre a profissionalização e a proletarização docente, o que vem marcando uma erosão da identidade profissional dos professores e questionamentos sobre *locus* de formação, saberes constituintes da docência, especificidades do saber/fazer no ato educativo, bem como aspectos concernentes à função social da escola e da educação, no contexto neoliberal.

Evidencia-se, no cenário social, e, especificamente, no campo educacional, a década de 80 como sendo marcada, também, por movimentos que buscam instaurar/questionar o fazer docente, no que se refere à competência técnica e ao compromisso político do educador. Cabe destacar, a esse respeito, os encontros de reformulação das licenciaturas e cursos de pedagogia, bem como o Seminário *A Didática em Questão*, realizado de 16 a 19 de novembro de 1982, na PUC-RJ, organizado por Candau (1983), tendo em vista revisitar, criticamente, o ensino e a pesquisa na área, e questionar o seu campo epistemológico, o papel concernente à formação do educador, a superação de uma prática unilateral e a compreensão da didática com base na multidimensionalidade do fazer docente.

É no bojo das lutas encampadas pelas forças comprometidas com uma sociedade democrática e cidadã, nos encontros e debates da constituinte e na formulação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação³, que diferentes educadores, associações científicas e entidades da sociedade civil capitalizaram para o campo educacional/educativo princípios relacionados às propostas alternativas fecundadas ao longo dos anos 70 e 80, em torno de uma educação pública, gratuita e universal, bem como em relação à formação docente. Na realidade, a que assistimos é a reafirmação dos grandes blocos econômicos e a centralização do poder, numa ditadura ideológica neoliberal marcada pela autodeterminação do mercado.

O processo de reformulação dos cursos de formação de professores para as séries iniciais passa, neste momento histórico, por transformações do sentido da formação e das práticas das escolas, fazendo-se necessário que os professores/professoras, em processo de formação e no seu exercício profissional, tenham uma formação teórica sólida e sejam capazes de entender o cotidiano da escola e da sala de aula como espaço de problematização, análise e interpretação da práxis educativa como prática social global.

Pimenta (2002) e Brzezinski (1997b) afirmam que, no bojo do movimento de redemocratização da sociedade brasileira, com as eleições diretas, governos eleitos democraticamente adotam, em seus programas educacionais, diferentes e diversas contribuições construídas nos anos das CBEs⁴ (Conferências Brasileira de Educação). No contexto da redemocratização social e política da sociedade brasileira, diferentes universidades esboçam propostas de reformulações dos cursos de pedagogia e das licenciaturas, tendo em vista contemplar os princípios ou dimensões fundamentais para a formação dos profissionais da educação, tomando como base a dimensão profissional, política e epistemológica, conforme indicam as posições sistematizadas nos Encontros Nacionais, e a partir

³ Sobre essa questão, é importante verificar o Projeto de Lei nº 1258-C construído pelo Fórum Nacional em defesa da Escola Pública e Gratuita, gestado pelo movimento dos educadores, associações científicas e encaminhado ao Congresso Nacional em 1988, no final da Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em Brasília. Para maiores esclarecimentos sobre essa questão, consultar Pino (1997).

⁴ No que se refere às CBEs, cabe consultar Marques (2000), quando o mesmo sistematiza aspectos sobre os Encontros Nacionais de Reformulação e pontua questões concernentes à realização das Conferências Brasileiras de Educação, de 1980 a 1988, ou seja, da I à V conferência, cuja última privilegiou discutir, em Brasília, princípios e fundamentos da nova lei, sendo encaminhada ao Congresso Nacional a primeira versão do projeto de lei, como síntese dos Encontros Nacionais e posições das Associações Científicas e entidades de classe.

da transformação, no I Encontro Nacional⁵ (1983 – Belo Horizonte), do Comitê Pró-Formação do Educador em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE.

Conforme Pimenta (2002), historicamente, a formação de professores é um tema que há muito vem sendo discutido, desde a reedição das Conferências Nacionais de Educação (CNEs), após terem sido implantadas pelo INEP nos anos de 1965/6/7 e suplantadas com a ditadura militar, até outros espaços e movimentos construídos pelas associações científicas, ganhando corpo, expressão e indicando princípios para a formação docente no contexto sócio-educacional brasileiro. É no bojo desse entrecruzamento histórico que significativas entidades de educadores são organizadas, como a ANDE, ANPEd e CEDES, quando reeditam, com outra denominação, a Conferência Brasileira de Educação (CBE), tomando como referências pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação em educação e buscando analisar o cenário nacional em relação ao papel da educação, face ao processo de democratização, com indicação de políticas comprometidas com uma sociedade mais justa e equânime.

Nesta mesma perspectiva, Marques afirma que:

Silenciada a ABE pela repressão política, destacam-se, nos espaços que permanecem abertos, as reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que, a partir de 1971, ensejavam espaços para as ciências sociais e para a discussão de temas especificamente educacionais. Ao mesmo tempo, das tentativas de recriar uma entidade geral específica, no modelo da extinta ABE, resultou o surgimento de outras entidades voltadas a objetivos determinados, como a Associação Nacional de Educação (ANDE), o Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), as associações de docentes universitários, os Centros Estaduais de Professores, congregando estes nos diversos estados os professores da rede pública, com seus momentos fortes na articulação dos movimentos grevistas. (2000, p. 21)

É desse lugar que Linhares salienta:

Não podemos minimizar a importância de nossos avanços, nos últimos 20 anos. Expandimos o campo educacional, ampliando e diversificando os cursos de formação pedagógica, organizando sindicatos e associações científicas, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) – que se fortalecem com as práticas de reuniões sistemáticas, conquistando lugares em muitos dos comitês de decisões políticas. (1999, p. 37)

Na compreensão de Pimenta (2002), as associações e os movimentos de reformulação fizeram emergir novos caminhos para a educação e a escola, além de centralizar o debate na formação de professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino. Desta forma:

As análises produzidas evidenciaram a ausência de projeto formativo conjunto entre as disciplinas científicas e as pedagógicas, o formalismo destas, o distanciamento daquelas da realidade da escola, além do desprestígio do exercício profissional da docência no âmbito da sociedade e das políticas governamentais prejudicando seriamente a formação de professores.” (PIMENTA, 2002, p. 32)

O papel e o significado exercidos pelas entidades e associações científicas, bem como pelo Movimento de Reformulação dos Cursos de Formação de Professores, desde a década de 80, fizeram emergir diferentes pesquisas sobre a revisão dos currículos do curso de pedagogia, ampliando-se depois para a revisão dos cursos de formação de educadores, contemplando-se as licenciaturas, nascendo daí a Associação Nacional para Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

⁵ A pesquisa realizada por Brzezinski (1997a) sobre formação de professores e as concepções do Movimento de Reformulações Curriculares mapeia, de forma bastante significativa, a trajetória do movimento, o confronto com as ‘amarras’ oficiais e indica princípios sobre a concepção de educador e sobre a política de formação construída historicamente pelo movimento desde a década de 80. Também, cabe consultar o Documento Final do IX e X Encontro Nacional da ANFOPE (1998 e 2000).

Sobre essa questão, Brzezinski (1997a) afirma que a ANFOPE⁶ passa a ter estatuto jurídico em 1990, mas somente se efetiva quando da implantação do Comitê Pró-Formação do Educador, no transcorrer da I Conferência Brasileira de Educação, com o objetivo de, a partir da organização de professores e alunos, reformular o curso de pedagogia.

Diante das pesquisas produzidas, das tensões/conflitos engendrados entre o mundo oficial e o vivido, das sistematizações e documentos produzidos, a ANFOPE reafirma seus princípios políticos em diferentes documentos⁷, por entender que a formação de professores deve estar:

... inserida na crise educacional brasileira que por sua vez constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a grande maioria da população e relegando-a a uma situação de exploração e miséria” (ANFOPE, 1998)

Por isso, é mister pensar e eleger princípios políticos para a formação de professores, numa estreita relação entre a estrutura social brasileira e suas implicações no cenário da educação e da escola, no contexto da globalização e do neocapitalismo. O que vem se configurando nos últimos tempos é a afirmação, por parte da SESU/MEC, de posições opostas às construídas pelos educadores, especificamente, pelas entidades organizativas e associações científicas, as quais são implementadas pelo sistema como princípio único de formação.

Originária do I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1993, a base comum nacional configura-se como uma concepção histórica do movimento, em razão de que os sucessivos Encontros Nacionais tematizaram e aprofundaram tal concepção, sinalizando como um dos pilares a *formação teórica de qualidade*, visto que:

... implica em recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico; busca ainda a compreensão da

totalidade do processo do trabalho docente e nos unifica na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação do profissional da educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um ‘prático’ com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana.” (ANFOPE, 2000, p. 11)

Na sistematização da concepção sobre a base comum nacional reafirma-se a *docência* como *trabalho pedagógico*, base estruturante da formação e da identidade profissional de todo educador, alicerçada nos seguintes princípios: “... sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional; unidade entre teoria e prática; gestão democrática; compromisso social; trabalho coletivo e interdisciplinar; incorporação da concepção de formação continuada” (ANFOPE, 2000, p. 11-12)

A base comum nacional reafirma sentidos, trajetórias e caminhos assumidos pelo movimento organizado dos educadores, desde a década de 80, por entender que vai de encontro à degradação da profissão, ao escamoteamento da formação, à proletarização e crise de identidade dos profissionais da educação, bem como traz implícita uma concepção crítica e contextualizada de formação para sua materialização enquanto política de formação, na esfera institucional e vinculada a uma “Política Global de Formação do Educador”.

Embates entre a formação de professores e o Curso de Pedagogia

Busco refletir sobre diferentes inquietações relativas às questões históricas da formação de

⁶ Sobre essa questão e para aprofundamento da temática, consultar Brzezinski (1997a).

⁷ Em relação às posições e princípios políticos de formação construídos historicamente pela entidade, cabe consultar os Documentos Finais do IX (1998) e X (2000) Encontro Nacional, os quais expressam questões sobre a trajetória do movimento, os princípios gerais, a conjuntura nacional e as políticas de formação, postulados sobre a base comum nacional e as diretrizes curriculares nacionais para formação dos profissionais da educação.

professores e do Curso de Pedagogia no Brasil, bem como analisar implicações legais sobre a formação/deformação⁸ do educador, frente às políticas implementadas pelo MEC/CNE, no que tange à formação de professores. Reafirmo, também, a importância de que se revestem a temática e a necessidade de aprofundar aspectos concernentes à formação de professores e às diversas implicações que circundam a temática, na contemporaneidade da sociedade brasileira.

Procuo organizar as idéias e posições teóricas, no sentido de contemplar duas *questões* ou *eixos* da temática para análise: o primeiro, com base numa abordagem sobre as implicações teóricas da articulação *contexto/conjuntura*, quando procuro sistematizar aspectos sobre o curso de pedagogia numa perspectiva histórica⁹ abreviada; e o outro, que denomino de *legal/demanda*¹⁰, na tentativa de, a partir da Lei 9.939/96, analisar as políticas de formação no Brasil.

As reflexões sobre os movimentos e tensões relativos à formação de professores tomará os dois eixos como norteadores – *contexto/conjuntura* e *legal/demanda* –, tendo em vista contribuir com as discussões e apresentar posição sobre as políticas de formação e princípios coletivos construídos, historicamente, pelas entidades e associações científicas, as quais divergem das políticas organizadas e implementadas pelo MEC/CNE.

Tomo o primeiro eixo – *contexto/conjuntura* – e procuro, inicialmente, de forma bastante abreviada, refletir sobre o processo histórico do Curso de Pedagogia, na medida em que sistematizo aspectos relativos à sua evolução, crise e busca/afirmação de sua identidade formativa e profissional, tendo em vista as constantes transformações e concepções implementadas na política educacional brasileira sobre a pedagogia e a formação de professores. Por isso, construo a análise a partir das contribuições de Libâneo (1998), Pimenta (1997), Silva (1999), Brzezinski (1996, 1997a, 1999 e 2002), Scheibe e Aguiar (1999), Aguiar (1997) e Scheibe (2000 e 2001), os quais indicam significativos aspectos histórico-legais sobre a formação de pro-

fessores e as bases e princípios constituintes da identidade profissional do pedagogo/pedagoga, enquanto profissional da educação.

Brzezinski (1996) e Libâneo (1998) afirmam que a primeira regulamentação do Curso de Pedagogia no Brasil aconteceu em 1939, quando se instituiu a formação do bacharel e/ou licenciado, conhecido como técnico em educação, acontecendo no espaço das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Posteriormente, a Lei 4024/61 mantém a formação do Bacharelado para a formação do pedagogo, conforme preceitua o Parecer do CFE 251/62, e regulamentam-se as licenciaturas através do Parecer do CFE 292/62.

Durante a ditadura, promulga-se a Lei 5.540/68 e regulamenta-se o curso através do Parecer 252/69, abolindo-se a distinção entre bacha-

⁸ Sobre essa questão, é interessante consultar Arroyo (1985) quanto discute sobre “Quem deforma o profissional do ensino”, sinalizando que a ênfase estabelecida em defesa da formação como forma de garantia de qualidade, acabou por desprivilegiar os processos deformadores e desqualificadores a que eram submetidos os professores, na estreita relação entre formação e mercado de trabalho.

⁹ A necessidade de retomar e pontuar aspectos abreviados sobre o Curso de Pedagogia, no tocante à formação de professores e suas relações com as políticas públicas de formação afirma-se, por entender que inicialmente a formação de professores primário no Brasil deu-se através do Curso Normal, desde o final do século XIX, no Império, passando por transformações sobre o local de formação, quando, no Estado Novo, em 1939, a partir do denominado esquema 3 + 1, o Curso de Pedagogia passa a formar nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras o bacharel e/ou o licenciado. A mudança da concepção de formação adotada neste período histórico sofre forte intervenção com o golpe militar, através da promulgação da Lei 5.540/68, configurando o Curso de Pedagogia como responsável pela formação dos especialistas em educação, conforme estabelece o Parecer 252/69, cujas funções caracterizavam-se por reforçar e reafirmar a fragmentação do trabalho na escola.

¹⁰ A relação *demanda/legal* (ou *legal/demanda*) é, aqui, entendida como ampliação das possibilidades de formação e as respectivas políticas implementadas e preceituadas pelo MEC. O que se evidencia, historicamente, é um descompasso entre as políticas de formação e suas bases legais em relação aos avanços e posições assumidas pelas associações científicas e entidades organizativas do campo educacional.

relado e licenciatura, implementada no Estado Novo, e mantendo-se a formação de especialistas nas várias habilitações, com a idéia de “formar o especialista no professor”, recebendo o título de licenciado. Cabe destaque o significado da formação dos especialistas em educação e as relações estabelecidas entre os princípios de formação e o exercício profissional, como forma de reafirmação da divisão técnica do trabalho pedagógico e docente no interior da escola.

As reflexões e iniciativas sobre a reformulação do Curso de Pedagogia são repensadas na década de 70, envolvendo organismos oficiais e entidades independentes, sendo a discussão ampliada para as diferentes licenciaturas. Na década de 80, destaca-se a atuação do movimento de reformulação dos cursos de formação de professores, que perdura até hoje com a ANFOPE (Associação Nacional para Formação dos Profissionais da Educação) e, atualmente, as contribuições do FORUMDir e do Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, os quais defendem a base comum nacional e a docência como base de formação do educador.

Ainda na década de 80 diversas Faculdades de Educação e/ou Institutos Superiores de Educação reformularam/criaram cursos que se centravam na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e do curso de magistério. Essas alterações nascem de pesquisa e estudos realizados por professores e faculdades, que tomam como referência as indicações da ANFOPE e de outras associações científicas da área educacional. Emerge daí uma discussão da supressão das convencionais habilitações do Curso de Pedagogia, identificadas como supervisão, administração e orientação educacional, tendo em vista a reformulação e implantação de diferentes cursos que buscavam formar professores para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil.

Na década de 90 vivenciamos uma proliferação de implantação de Cursos de Pedagogia, bem como discussões e tensões sobre o espaço de formação e as políticas públicas concernentes às Diretrizes Curriculares para o Curso

de Pedagogia e aos Institutos Superiores de Educação/Curso Normal Superior.

Diante destes cenários, urge a necessidade de aprofundar e sistematizar princípios relacionados à formação e papéis relativos à formação dos profissionais de educação, bem como ao processo de formação inicial e continuada dos mesmos. Assim, convém questionar: qual é a especificidade do curso de pedagogia? Será a docência a base de formação e identidade profissional de todo educador?

Entendo que as práticas educativas estendem-se para além da escola, isto porque “o campo de atuação do profissional formado em pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia.” (LIBÂNEO, 1998, p.43-44). A Pedagogia “é uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa, no geral e no particular (...) pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.” (LIBÂNEO, 1998, p. 44/45)

O fenômeno educativo é um aspecto da realidade social e a pedagogia é a teoria, a reflexão sobre esse aspecto da realidade em suas relações com outros aspectos. A identidade profissional do pedagogo se reconhece, portanto, na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo.

Para Libâneo (1998), o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico. A base comum de formação do professor deve ser expressa num corpo de conhecimentos ligados à pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar da prática educativa. Isto porque a base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente.

Diferente dessa posição, o documento conjunto (2001) assinado pelas entidades (ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e

Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores) entende que o Curso de Pedagogia se constitui como um *locus* da formação dos profissionais da educação para atuar na educação básica, visto que:

... o eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base de formação, portanto, é a docência ... (2001, p. 39)

Nesta perspectiva, a Comissão de Especialistas de Pedagogia¹¹ (1999), em documento denominado Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialista de Pedagogia, posteriormente encaminhado pelo MEC ao CNE, define o perfil do pedagogo como sendo um:

... 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.” (Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia, 1999, p. 1)

A proposta preliminar das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia da SESu/MEC reafirma a necessidade de que o referido curso abranja “uma consistente base teórica articulada à investigação e às práticas educacionais com ênfase em conhecimentos específicos do campo educacional” (06/05/1999), bem como apresenta competências e habilidades relacionadas à:

... compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especificidades; (...) capacidade de formular e encaminhar soluções de problemas educacionais, condizentes com a realidade sócio-cultural; (...) capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; (...) capacidade de articular ensino e pesquisa na produção de conhecimento e da prática pedagógica; (...) capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagó-

gicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas; (...) desenvolvimento de uma ética profissional, e a consequente responsabilidade social

Ainda assim, a nova Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia¹² e a Comissão de Especialistas de Formação de Professores, sintonizadas com as políticas de formação e com os movimentos de formação de professores, encaminham ao CNE nova proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, considerando as diferentes pesquisas e documentos assinados pelas entidades e associações científicas e reafirmando a docência como base de formação, bem como compreendendo o curso como um bacharelado e uma licenciatura, articulando no processo de formação:

... uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais (...), a unidade teoria e prática, capacitação para a gestão democrática como instrumento de luta pela qualidade do projeto educativo, compromisso social do profissional da educação e trabalho coletivo interdisciplinar”. (CEEP, 2002)

Os confrontos e as propostas apresentadas pelo MEC procuram esvaziar o sentido da formação tanto para a pedagogia, quanto para a formação de professores, e desconsideram os avanços e conquistas construídos historicamente pelos educadores brasileiros, bem como pelas entidades e associações, aligeirando a formação e deformando os profissionais em educação com as políticas apresentadas e implementadas no contexto do cenário de globalização e implicadas com as políticas neoliberais de educação.

¹¹ No período correspondente aos anos de 1998/2000, fase de elaboração da proposta de diretrizes, a comissão era composta por Celestino Alves da Silva Junior (UNESP), Leda Scheibe (UFSC), Márcia Ângela Aguiar (UFPE), Tisuko Morchida Kishimoto (USP) e Zélia Milléo Pavão (PUC/PR).

¹² A nova Comissão dos Especialistas do Ensino de Pedagogia está composta por Merion Campos Bordas, Maisa B. Kullock e Olga Teixeira Damis.

Nesta perspectiva, Scheibe afirma que “é preciso considerar que o contexto em que se desestrutura/reestrutura a identidade e a formação do pedagogo no Brasil é o de importantes reformas articuladas a partir da chamada ‘agenda neoliberal’”. (2000, p. 18)

Desta forma, defendo e entendo a identidade e a profissionalização do pedagogo, compreendendo-o como um profissional que tem o seu “ser” e “fazer” marcados pelos estudos teórico-investigativos da educação, capacitado para atuar na docência e, conseqüentemente, em outras funções técnicas educacionais, reafirmando que é a docência a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional. Não cabe, como quer a SESu/MEC, para a pedagogia, dicotomizar e fragmentar a formação em Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura, visto que a formação do pedagogo/a contempla as três dimensões, cabendo aprofundar uma das três conforme o projeto pedagógico e institucional de cada curso.

No que se refere ao segundo eixo – legal/demanda –, procuro refletir sobre as políticas de formação pós-LDB n.º 9394/96¹³, analisando as concepções dos projetos do MEC sobre a formação de professores, incluindo o Instituto Superior de Educação e o Curso Normal Superior, verificando as especificidades do *locus*, tempo/duração, princípios de formação e políticas de aligeiramento e “universitarização” da formação, em nome de uma pseudoqualidade (SILVA, 1999). Por isso, cabe pensar sobre a Res. CNE/CP n.º 01, 30/09/99, que “Dispõe sobre os ISE, considerando os artigos 62 e 63 da Lei 9394/96”; o Decreto n.º 3.276, de 06/12/99, que “Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências”; o Documento Preliminar de Dez/97, que apresenta o “Referencial Pedagógico Curricular para a formação de professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”; a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso Normal de Nível Superior, de Maio/2000; o Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior, de

Maio/2000; o 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

¹³ Sobre a formação de professores a LDB, no Título V – Dos Profissionais da Educação, preceitua com base nos artigos 61 a 67, os seguintes princípios sobre a formação de professores e profissionais da educação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. 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 na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, 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.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

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.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

tura, de graduação plena”; e, por fim, o Parecer 28/2001 CNE/CP, que 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”.

Com base nestes documentos e nos princípios eleitos e referendados pelo MEC sobre formação de professores, cabe refletir sobre os Institutos Superiores de Educação, o Curso Normal Superior e o movimento para a formação dos profissionais da educação no Brasil.

É importante compreender o cenário e o contexto relativos à formação de professores nos aspectos referendados no PNE (Plano Nacional de Educação) sobre a formação dos Professores no período 1997/2007 e a desenfreada corrida para a formação e maquiagem das estatísticas. A quem interessa este processo de formação? Que políticas vêm sendo implementadas na formação de professores? Que posições assumem as associações científicas sobre a formação de professores?

Como pensar a formação a partir dos embates travados entre o que quer a SESu/MEC e as políticas indicadas, historicamente, pelos educadores e entidades associativas organizadas? Que questões vêm sendo colocadas e implementadas pelo MEC, no que se refere à formação dos profissionais da educação?

A nova velha Lei 9.94/96 estabelece outro *locus* de formação e desconsidera as pesquisas produzidas na educação brasileira e as sistematizações construídas pelas associações científicas, bem como vem privilegiando a implantação da certificação, confundida como qualificação sem qualidade para os profissionais da educação.

As discussões teórico-legais construídas por diferentes pesquisadores¹⁴ sobre a formação de professores pós-LDB sistematizam e refletem diferentes concepções e impasses colocados sobre o espaço de formação, tempo, concepção de formação e seus princípios políticos, concepção de estágio e prática de ensino, bem como questões relacionadas ao processo identitário e ao desenvolvimento profissional.

É do lugar de militância e de pesquisadora crítica e reflexiva que Brzezinski afirma que:

... a força do decreto nº 3.276/99 golpeou o histórico Movimento Nacional de Educadores, que se dedica há duas décadas, de forma científica e acadêmica, aos debates, aos estudos e ao desenvolvimento de pesquisas e de experiências sobre formação de profissionais para a educação básica, nas faculdades de educação e nos institutos de conteúdos ‘específicos’ ou similares, nos quais se localizam as licenciaturas plenas. (1999, p. 82-83)

A partir da discussão sobre os conflitos travados frente à definição das políticas de formação de professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Brzezinski (1999) realiza uma incursão histórica sobre os embates entre o “mundo oficial” e o “mundo real”, no que concerne aos postulados apresentados pelo MEC sobre a formação de professores para a educação básica e, mais especificamente, em relação aos professores das séries iniciais. Para tal, a autora recorre à historiografia educacional, apresentando categorias e princípios das instituições, no que tange aos ‘*loci*’ de formação, os quais passam desde as escolas normais, do final do século XIX, até as propostas implementadas pelo MEC no contexto atual. A análise empreendida elege aportes teóricos sobre o poder, tendo em vista o confronto entre as intenções do “mundo oficial” e os movimentos de compreensão do “mundo real”.

Prova disso são as demonstrações do “mundo oficial”, quando legitima e aprova uma quantidade significativa de resoluções, pareceres, portarias ministeriais e decretos presidenciais sobre as políticas de formação de profissionais da educação, as quais confrontam e negam as

¹⁴ Entre as diferentes pesquisas produzidas após a promulgação da LDB e de aspectos regulamentados da Lei, saliento os trabalhos de Tanuri (2000), Brzezinski (1997a e b, 1999 e 2002), Valle (2000), Pereira (2000), Chaves e Silva (1999), Silva (1998), Lisita e Peixoto (2000), Silva (1999), Scheibe e Aguiar (1999), Pimenta e Libâneo (1999), dentre outros, por entender que essas pesquisas discutem e analisam aspectos relacionados aos dispositivos legais, ‘locus’ de formação e princípios políticos da formação.

reivindicações históricas do Movimento Nacional de Educadores sobre a formação dos profissionais da educação.

Foram diferentes os golpes adotados pelo MEC no que tange à formação de professores, dentre os quais destaco o Parecer CNE/CES nº 01/99 e o decreto nº 3.276, de 06/12/99, os quais buscam definir, reforçar e deslocar o espaço de formação de professores das faculdades e universidades para o espaço dos Institutos Superiores de Educação. O primeiro encontra suporte no art. 62 da Lei 9.394/96, e o segundo adota o princípio da ‘exclusividade’ de formação para os professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, a ser feita em Cursos Normais Superiores. Tal postura, assumida pelo “mundo oficial”, mais uma vez nega as posições assumidas pelo Movimento Nacional de Educadores, quando entende que o nível superior constitui-se como nível mínimo de formação de profissionais da educação.

A questão posta, de forma equivocada, sobre a “universitarização” da formação de professores, conforme Silva (1999), a partir da regulamentação do ISE, vem marcar o descompasso e o descompromisso do governo brasileiro para com a formação dos profissionais da educação, quando desvincula a pesquisa, base teórica sólida e ressignificação da prática como fundamento e espaço de formação.

A formação universitária dos profissionais da educação é um dos princípios defendidos pelas associações científicas, por entender que, quando formado em nível universitário, significaria:

... investir em outro perfil profissional para o professor. Trata-se de apostar na formação de um profissional dotado de maior autonomia intelectual para pensar, inventar, adaptar, enfim, ser sujeito da sua ação profissional, deixando de ser aquele que segue cegamente, ou quase sempre, prescrições pedagógicas”. (SILVA, 1999, p. 47)

É importante entender, o que já é consenso, que o magistério e a profissão de professor caracterizam-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constante de saberes, centrando seu saber

ser e fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar, no cotidiano pessoal e profissional. Desta forma, compreendo que o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e político-social do professor, enquanto profissional numa realidade contextualizada.

A regulamentação do ISE (Instituto Superior de educação) e sua respectiva implantação

... enfraquece sobremaneira a posição dos movimentos sociais organizados em torno da formação dos profissionais da educação, hoje representados principalmente pela Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Afinal, os ISE e a proposta do MEC para as diretrizes curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia parecem retornar a um ponto já superado pelo movimento: a definição do Curso de Pedagogia como responsável pela formação de especialistas em educação, que não são professores. Em outras palavras, os Cursos de Pedagogia formariam os chamados especialistas e os ISE, os professores. (SILVA, 1999, p. 51).

O carro chefe para implementação da formação de professores, desvinculada da pesquisa e equivocada na concepção de prática, seria o Curso Normal Superior, o que causa estranheza e descompasso em relação aos déficits concernentes à identidade do profissional do magistério, visto que instituições com diferentes características – Cursos de Graduação em Pedagogia e Curso Normal Superior – formam professores. Além dessas questões, entendo que a identidade e os saberes profissionais também se constroem em função de uma base comum de formação.

Sobre essas legislações, Scheibe (2000) afirma que se instaura uma distinção entre universidades de pesquisa e de ensino, bem como se normatiza uma hierarquização do ensino superior – universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores –, estabelecendo-se o *locus* de formação de professores na esfera mais baixa desta hierarquia, localizando-os em instituições não universitárias.

Além dessa questão, outros aspectos de cunho teórico e legal sobre a formação são legitimados pelas políticas do MEC, quando

ênfaticamente, a partir da resolução 01/99 do CNE, o enfoque dado à prática e uma reificação da mesma como lugar de construção do saber, único e verdadeiro, no processo da formação, negligenciando e secundarizando o papel da mediação/intervenção teórica como componente importante na aprendizagem da profissionalização docente. Essas questões e aspectos referendados pelas políticas de formação do CNE/MEC reafirmam o movimento de “erosão da identidade profissional dos professores”. (SCHEIBE, 2000, p. 21).

Defendo a tese de que a formação de professores para atuarem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil aconteça nas universidades e faculdades, nos Cursos de Pedagogia, por entender, conforme Silva, que “a ‘universitarização’ da formação do professor primário inscreve-se também na luta pelo resgate do prestígio social do magistério primário, principalmente em sociedades, como a brasileira, em que tal profissão apresenta baixíssimos níveis de reconhecimento social” (1999, p. 56).

Ainda assim, segundo Brzezinski (1999), um outro equívoco a ser apontado na Lei nº 9.394/96, refere-se ao artigo 62, quando admite a formação do magistério em nível médio para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Com tal postura, a Lei reafirma as incongruências e descompassos sobre quais princípios e políticas devem ser pensadas a formação dos profissionais em educação na sociedade brasileira. Também porque a luta pela profissionalização dos professores vincula-se ao fenômeno da universitarização, a qual pode ser entendida como um dos indicadores importantes do reconhecimento pessoal, profissional e social da profissão.

Verifico que as políticas implementadas pela SESu/MEC reafirmam interesses do Banco

Mundial e de outros organismos internacionais que priorizam a formação em serviço, em detrimento de uma formação inicial, assentada em princípios de qualidade e contextualizada tanto em relação à sociedade como um todo quanto em relação ao meio educacional brasileiro, na medida em que tais políticas fixam a descontinuidade entre a formação e o exercício profissional. Além disso, essas políticas reafirmam a crise de identidade do professor, corroborando para um constante e crescente movimento de proletarização do trabalho docente, sem considerar as precárias condições salariais e de trabalho no cotidiano das escolas.

As políticas de formação de professores do MEC vêm desconsiderando os avanços das pesquisas no campo educacional, no que se refere às contribuições do campo dos estudos culturais, dos estudos sobre gênero e das perspectivas de feminização do magistério. Além dessas questões, os impactos das políticas levadas a cabo pela SESu/MEC reafirmam uma falácia sobre a formação, quando tangenciam seus princípios com base no deslocamento do *locus* de formação, centrada num aligeiramento e confundindo uma sólida formação teórica e uma articulação com a pesquisa no processo de formação com uma mascarada certificação.

É necessário investir na formação de professores/as, desde que sejam consideradas demandas e políticas éticas e comprometidas com a qualidade da formação e do trabalho pedagógico/educativo. Sou terminantemente contra as propostas de aligeiramento da formação e da proliferação/prostituição de instituições que vendem diplomas através dos cursos de final de semana, ou de educação à distância, como viés único de formação para garantir o que preceitua o PNE em relação às metas para formação de professores.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos superiores de educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo, SP: Cortez, 1997, p. 159/171.
- ANFOPE. Documento Final. In: ENCONTRO NACIONAL, 9. *Anais...*, Campinas, 1998. Campinas, 1998. Mimeografado.

- ANFOPE. Documento Final. In: ENCONTRO NACIONAL, 10. *Anais...*, Campinas, 2000. Campinas, 2000. Mimeografado.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Quem de-forma o profissional do ensino? *Revista de Educação da AEC*, Brasília, DF v. 14, n. 58, p. 16-21, out./dez. 1985.
- BRASIL. *Lei nº 9.394/96*, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Gráfica do Senado, v. 134, n. 248, 1996. p. 27833-27841.
- _____. *Decreto nº 3.276*, de 06/12/1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Gráfica do Senado, 1999.
- BRASIL/MEC/CNE. *Parecer CNE/CEB nº 01/99*. Diretrizes curriculares para a formação de professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Brasília, DF: MEC, 1999. Mimeografado.
- BRASIL/MEC/SEF/DPEF/Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas. *Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC, 1997 (Documento preliminar). Mimeografado.
- _____. *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso Normal de Nível Superior*. Brasília, DF: MEC, 2000. (Documento preliminar). Mimeografado.
- _____. *Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior*. Brasília, DF: MEC, 2000. (documento preliminar - mimeografado)
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Goiânia: Plano, 2002.
- _____.; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período de 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 20, n. 18, set./dez. 2001.
- _____. Formação de professores: concepções básicas e Movimento de Reformulações Curriculares. In.: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Formação de professores: um desafio*. Goiânia, UCG, 1997a. p. 13-28.
- _____. (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo, SP: Cortez, 1997b.
- _____. *Formação de Professores: um desafio*. Goiânia, UCG, 1997c.
- _____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. São Paulo, SP: Papirus, 1996.
- _____. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa de poder? *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 80-108, 1999.
- _____. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: UCG: Secretaria de Educação e Cultura, 1987.
- CANDAUI, Vera Maria F. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- _____. *Novos rumos da licenciatura*. Brasília, DF: INEP, 1987.
- CEEP. Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia. *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília, DF, 1999. Mimeografado.
- _____. _____. *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília, DF, 2002. Mimeografado.
- CHAVES, Mont' Alves de Iduina; SILVA, Waldeck Carneiro da (Orgs.). *Formação de Professores: narrando, refletindo, intervindo*. Rio de Janeiro, RJ: Quartet/Intertexto, 1999.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulinas, 1995.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 23, n.1/2, p. 185/195, jan./dez. 1997.

- ENCONTRO Nacional da CONARCFE. Documento Final. 4, 1989. Belo Horizonte. 1989. Mimeografado.
- ENCONTRO Nacional da CONARCFE. Documento Final. In: O PROFISSIONAL do ensino: debates sobre a sua formação. *Cadernos Cedex*, São Paulo, Cortez, n. 17, p. 58-65, 1989.
- ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil dos anos 90. In.: LINHARES, Célia (Org.). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo, SP: Cortez, 2001. p. 57-80.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1987.
- GATTI, Bernadete; ROVAI, Angelina. Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau: antigo cursos Normais. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 20, 1977.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo, SP: Cortez, 1998.
- _____. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, SP: Loyola, 1984. (Coleção Educar, v. 1).
- LINHARES, Célia; FAZENDA, Ivani; TRINDADE, Vítor (Orgs). Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.
- LISITA, Verbena Moreira S. S.; PEIXOTO, Adão José (Orgs). *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2000.
- MARQUES, Mário Osório. *Formação do profissional da educação*. 3. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1982. (Coleção Educação Contemporânea).
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIBÂNEO, José Carlos. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.
- _____. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, SP: Cortez, 1999.
- _____. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, SP, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.
- _____. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo, SP: Cortez, 1997.
- _____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, SP: Cortez, 2002, p. 17-52.
- PINO, Ivany. A lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In.: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo, SP: Cortez, 1997, p. 15-38.
- POSICIONAMENTO conjunto das Entidades ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR, CEDES e Fórum Nacional em defesa da Formação do Professor na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do Programa Especial “Mobilização Nacional por uma Nova educação básica”, instituído pelo CNE. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). ENCONTRO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA UNEB, 4., *Anais...* Salvador, 2001. Salvador: Editora da UNEB, 2001. p. 37-44.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1980.
- _____. *Escola e democracia*. São Paulo, SP: Cortez, 1983.
- SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação dos profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, 1999.

SCHEIBE, Leda. Formação e identidade do pedagogo no Brasil In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE): Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000. p. 9-22.

_____. Políticas governamentais para a formação de professores para o ensino Básico. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). ENCONTRO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA UNEB, 4. *Anais...* Salvador, 2001. Salvador: Editora da UNEB, 2001. p. 27-36.

SILVA, Carmem Silva Bissoli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNESP, Marília, 1999.

SILVA, Waldeck Carneiro da. Os Institutos Superiores da Educação e as Políticas para Formação dos Profissionais da Educação no Brasil. In: CHAVES, Mont'Alves de Iduina; SILVA, Waldeck Carneiro da (Orgs). *Formação de Professores: narrando, refletindo, intervindo*. Rio de Janeiro, RJ: Quartet/Intertexto, 1999. p. 45-66.

_____. *Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real*. Niterói: EDUFF, 1998.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

VALLE, Bertha de Borja Reis do. Formação de professores no Brasil: perspectivas para os próximos anos. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FERREIRA, Rodolfo (Orgs.). *Bacharel ou professor: o processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, RJ: Quartet, 2000. p. 54-67.

VILLA, Fernando Gil. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. São Paulo, SP: Papirus, 1998. p. 27-47.

*Recebido em 27.07.03
Aprovado em 03.01.04*

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS PERSPECTIVAS

Thaís Cristina Rodrigues Tezani *

RESUMO

Este estudo tem como objetivo divulgar os resultados de uma pesquisa que buscou enfatizar a reflexão e a análise das diretrizes propostas nos documentos oficiais referentes à formação de professores na educação básica e que irão atuar, também, na educação inclusiva. Buscamos o entendimento dos paradigmas pedagógicos inseridos nas atuais políticas educacionais brasileiras propostas desde 1996 e que estão sendo implementadas para modificar a ação docente, fomentando a criação de um sistema dual de formação de professores. O fio condutor do estudo tem como referência a teoria de Donald Schön sobre formação de professores, tendo como base a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão, e priorizando a educação inclusiva na prática pedagógica com alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Consideramos no estudo que o sucesso escolar encontra, na formação de professores, um dos caminhos possíveis na construção de uma educação escolar de qualidade.

Palavras-chave: Paradigmas educacionais – Formação de professores – Educação inclusiva

ABSTRACT

TEACHER EDUCATION FOR INCLUSIVE EDUCATION: SOME PERSPECTIVES

This paper aims at divulging the results of a research that attempted to emphasize the reflection and the analysis of the policies proposed in official documents concerning teacher education in elementary education and that will also perform in inclusive education. We searched for the understanding of pedagogical paradigms inserted in the current Brazilian educational politics proposed since 1996 and that are being implemented to modify teacher performance, fomenting the creation of a dual system teacher education. The conducting thread of the study refers to the Donald Schön theory on teacher education, having as basis the reflection in

* Professora da rede municipal de Bauru, SP; Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia; Mestranda em Educação, área de concentração: Fundamentos da Educação, na PPGE – CECH - UFSCar (Universidade Federal de São Carlos, SP). Endereço para correspondência: Rua Antonio Jesus Rigo, Qd 1, n. 16, Jardim Guadalajara - 17030-150 Bauru/SP. E-mails: thaisrt@bol.com.br ou thaisrt@ig.com.br.

action, about the action and about the reflection, and prioritizing the inclusive education in the pedagogical practice with students with special needs. In the study we have considered that school success finds, in teacher education, one of the possible paths in the construction of a quality school education.

Key words: Educational paradigms – Teacher education – Inclusive education

INTRODUÇÃO

Vivemos, neste início de novo milênio, com rupturas e modificações de paradigmas científicos, éticos e culturais que a sociedade contemporânea tem produzido. Consideramos paradigma o conjunto de crenças, técnicas, valores e opiniões compartilhadas pelos membros de uma determinada sociedade em uma determinada época. “Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham” (KUHN, 1992, p. 219).

Partimos, neste estudo, da idéia de que o ato pedagógico está fundamentado na ação do professor e de novas tendências pedagógicas propostas pelo Ministério da Educação e Desporto, desde 1996, visando aprimorar a ação docente. Destacamos, nesta perspectiva, a proposta de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, que tem gerado discussões entre os educadores em vários aspectos: estrutura física das escolas, número de alunos em sala de aula, recursos pedagógicos, formação de professores, redes de apoio e suporte, etc, além de outras diretrizes propostas pelo referido órgão federal e que têm procurado modificar a ação docente. Neste estudo, ressaltaremos algumas dessas perspectivas acerca da formação de professores.

A partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tais tendências têm sido contempladas nos diversos documentos oficiais expedidos pelo MEC: “Parâmetros Curriculares Nacionais”; “Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais”; “Diretrizes Curriculares Nacionais” (para a Educação Infantil, para o

Ensino Fundamental, para o Ensino Médio); “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”; “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior”. Nestes textos insiste-se na necessidade de mudança da ação pedagógica cotidiana do professor tendo em vista capacitá-lo para formar integralmente o cidadão como agente transformador da sociedade. (BRASIL, 1996a; 1996b)

Compreender criticamente a educação implica reconhecê-la como prática determinada pela sociedade; embora condicionada, a educação pode contribuir para a transformação das relações sociais, na medida que asseguram o direito à educação de qualidade, visando à formação de cidadãos conscientes de seu papel no meio atual, tão conturbado e diverso. Atribuir, porém, o sucesso escolar somente à prática pedagógica dos professores, ignorando o sistema em que estamos inseridos, é considerar o fracasso escolar um “jogo de empurra”, e assim não buscar a efetiva solução para o problema.

Nos documentos atuais do MEC há propostas para a mudança na formação dos professores; porém, o que observamos é que está sob a responsabilidade do próprio professor o seu sucesso enquanto profissional. De acordo com as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior “as estratégias de intervenção que o MEC vem implementando no sistema educacional já estão provocando alterações, com reflexos na atuação dos professores.” (BRASIL, 1999a, p.7), mas o sucesso dessas propostas depende das novas políticas educacionais e não apenas do professor.

As propostas educacionais nacionais fomentam a realização de um trabalho centrado no

aluno, visando ao desenvolvimento de habilidades, atendendo suas necessidades sociais, políticas, profissionais e educacionais. A escola, neste contexto, está voltada para a construção e exercício da cidadania consciente e ativa, proporcionando os pilares para que os alunos se identifiquem e se posicionem frente às transformações constantes da sociedade contemporânea e adentrem na vida produtiva (BRASIL, 2001b).

Ressaltamos que essas novas propostas estão voltadas para a prática metodológica do professor. Assim, cabe-nos destacar alguns pontos pertinentes dos documentos oficiais, como o Parecer CNE/CP nº 115, de 10 de agosto de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, e o Decreto 3.276/99 (BRASIL, 1999b), que se refere à formação, em nível superior, dos professores para atuarem na Educação Básica, bem como as Propostas de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, MEC, 2001a e 2001b), considerando o referencial teórico de Schön e relacionando-o com algumas propostas da educação inclusiva. Acreditamos que a educação inclusiva só se concretizará no nosso país se a formação dos professores estiver voltada para tal, ou seja, através da reflexão na ação, formando o educador que saiba se posicionar e atuar diante da diversidade existente na sociedade contemporânea.

PROPOSTAS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Antes de adentrarmos nas propostas dos documentos oficiais nacionais sobre a formação de professores, cabe-nos destacar o fio condutor da análise da formação de professores, compreendida como processo humano de construção do conhecimento em interação com o ambiente e com o outro, e que o conhecimento científico é mutável (LIMA, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96- Brasil, MEC, 1996a) estabelece que a formação dos profissionais da educação deverá ser oferecida em nível superior, e que a formação mínima para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental poderá se situar no nível médio, na modalidade Normal (art. 62). Essa situação proporcionou condições para que novas políticas e diretrizes na formação de professores sejam implantadas.

Observamos que, na prática, estão sendo implantados os “Institutos Superiores de Educação”, previstos no mesmo art. 62 da referida Lei, sendo estes uma alternativa às universidades no sentido de proporcionar uma formação pedagógica para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Os Institutos Superiores de Educação provocaram o processo de mobilização dos educadores de todos os níveis de ensino, visando rediscutir a formação de professores nesta nova perspectiva. Inicialmente, houve uma certa resistência no sentido da aceitação desta formação e das diretrizes propostas, pois o Parecer 133/01 estabelece que somente as Universidades e os Centros Universitários poderão manter o Curso de Pedagogia; as demais instituições de ensino deverão criar Institutos Superiores de Educação e cursos normais superiores para formar o professor para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, proporcionando a criação de um sistema dual de formação de professores. Nas palavras de Libâneo e Garrido (1999, p. 241): “Far-se-á necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo.”

Estas disposições legais, por um lado, sinalizam para a melhoria da formação dos professores da educação básica, na medida que pressupõem a formação em “nível superior”, e, por outro, dificultam sua concretização em um Curso Normal Superior, pois este se destina ape-

nas à formação de professores que irão atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (art. 63, I). Esses cursos seriam realizados nos Institutos Superiores de Educação, sendo estes vinculados às universidades ou às escolas superiores já existentes, que devem ter como padrão de referência o universitário. Desta forma, a formação que, anteriormente, era em nível médio passou para o nível superior, mas sem o avanço qualitativo necessário para a formação de professores.

O Curso Normal Superior está sendo promovido, em especial, por entidades particulares, que atualmente sobrecarregam o MEC de pedidos de autorização de funcionamento, enquanto o sistema estadual de ensino recua, pois oferece apenas a formação em nível médio e suas escolas, para esta especificidade, estão em processo de extinção.

Observamos, assim, que o Estado está se eximindo, ou minimizando sua obrigação com relação à formação de professores, deixando que a iniciativa privada domine esse setor de formação profissional; nas escolas, aumenta cada vez mais a demanda de alunos com singularidades diversas, que necessitam de profissionais capacitados para lidar com suas necessidades.

A implantação dos Institutos Superiores de Educação junto às Universidades em outros países merece nossa reflexão, em especial na Alemanha, com os “Pädagogische Hochschule” e, na França, com os Institutos Universitários de Formação de Professores (UIFM). Na Alemanha, os institutos foram integrados às universidades, o que resultou na sua extinção, “num processo que é o inverso daquele previsto na nova LDB, isto é, a criação de institutos paralelos à universidade” (SAVIANI, 1999, p. 219). Na França, de acordo com Kishimoto (1999, p. 66), os Institutos Universitários de Formação de Professores estão inseridos num contexto de confronto com os pedagogos, pois estes não aceitam a proposta. Explicitando seu pensamento, Kishimoto diz o seguinte:

Ao criar os Institutos Universitários de Formação de Professores (UIFM), estimula governantes brasileiros a instalar um modelo análogo ao francês na forma de Institutos Superiores de Educação e curso normal superior. Cabe destacar que,

mesmo criticado, o modelo francês é superior ao brasileiro, pois permite ao profissional de educação infantil cursar três anos no interior de uma universidade, para depois, encaminhar-se para o curso profissionalizante (UIFM), por um período de mais dois anos (1999, p. 66-67).

De acordo com o relato do Consultor do Programa Franco-Brasileiro de Cooperação Educacional, Michel Brault (1996), na França, desde os anos 90, os Institutos Universitários de Formação de Professores substituíram dezessete formas diferentes de formar professores que já existiam naquele país. De acordo com o mesmo relato, a experiência da França com a criação dos Institutos foi uma tentativa de promover a profissionalização, fomentando uma identidade profissional e criando uma visibilidade institucional dessa identidade.

Na França, as estruturas dos Institutos Universitários constituíram-se por um corpo docente de professores ligados diretamente à universidade, entretanto não dentro da universidade. Eles possuem autonomia enquanto estabelecimento público e contam com um estatuto que proporciona a articulação entre o mundo universitário e as exigências do serviço público.

Voltando nosso olhar para o Brasil, observamos que a criação dos Institutos Superiores de Educação, de acordo com o texto do Parecer CEN/CP n. 115/99 (BRASIL, 1999b) surge para atender à formação geral do futuro professor da educação básica, constituindo-se como centro disseminador, sistematizador e produtor de conhecimento, referente ao processo de ensino e de aprendizagem na educação escolar.

O referido documento menciona duas justificativas, sendo estas razões pertinentes para sua criação: a necessidade atual de elevação da qualificação dos profissionais atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e a dissociação entre teoria e prática no cotidiano na práxis pedagógica.

Atualmente, visa-se à formação escolar voltada para as práticas democráticas, sociais, solidárias, igualitárias, interculturais e ambientais, com o fim de tornar os professores capazes de dialogar com os alunos, com sua realidade e com as práticas sociais que produzem, enfim, formar educadores:

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 (LIMA, 2002, p. 206).

Ser professor é uma aprendizagem que se dá por meio de situações práticas, onde é necessária a prática reflexiva competente que una conceitos, procedimentos e atitudes, tanto na formação inicial (base para a construção do conhecimento pedagógico especializado) quanto continuada, através das experiências reflexivas realizadas, fomentando os processos reflexivos necessários à prática docente.

Para tanto, faz-se necessário que os Institutos Superiores de Educação apresentem projeto institucional próprio para a formação de professores, contando com instâncias de direção ou coordenação, formalmente constituídas, com corpo docente próprio e apto para ministrar, integralmente, o conjunto dos conteúdos curriculares propostos, e supervisionar as atividades e os programas do curso.

A formação de professores nesta proposta deve estimular a capacidade de pensar, refletir, aprender a aprender, relacionar o conhecimento com dados da experiência diária, estabelecer relação entre teoria e prática, fundamentando criticamente com base em fatos do cotidiano. Com isto, visa-se garantir a possibilidade de “... ao longo da escolaridade, compreender conceitos, princípios e fenômenos cada vez mais complexos e de transitar pelos diferentes campos do saber, aprendendo procedimentos, valores e atitudes imprescindíveis para o desenvolvimento de suas diferentes capacidades. (BRASIL, 1999c, p. 24¹).

Neste conjunto de medidas que estão sendo propostas, consideradas de espírito inovador, os Institutos Superiores de Educação assumem a responsabilidade de realizar um trabalho coletivo de formar o professor reflexivo, fundamentando e efetuando análises das propostas educacionais para formar professores que assumirão o papel de educadores na sociedade contemporânea.

A educação, nesta perspectiva, deve ter como alicerce as quatro aprendizagens fundamentais propostas pelo Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o Século XXI (DELORS, 1999, p. 49):

1. Aprender a conhecer, caracterizado pela busca do domínio dos instrumentos do conhecimento, com a finalidade precípua de descobrir, compreender e fazer ciência.
2. Aprender a fazer, entendendo que, embora indissociável do “aprender a conhecer”, o “aprender a fazer” refere-se diretamente à formação profissional, na medida que se trata de orientar o acadêmico a por em prática os seus conhecimentos, adaptando a educação à configuração do trabalho na sociedade atual.
3. Aprender a viver juntos, tendo em vista ajudar os alunos no processo de aprendizagem para a participação, a cooperação e, sobretudo, para a busca coletiva de soluções para os problemas contemporâneos. Ressaltamos, nesta perspectiva, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, pois acreditamos que a educação baseada na diversidade e nos valores humanos é aquela que educa para a vida, base para a educação inclusiva.
4. Aprender a ser, integrando as três aprendizagens anteriores e caracterizando-se pela elaboração de pensamentos autônomos e críticos que contribuam na formulação própria de juízos de valor, formando assim um cidadão e profissional decidido e preparado para agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Na nova LDBEN estão presentes os princípios da *Identidade*, *Diversidade*, *Autonomia* e *Flexibilidade*, dando origem a uma nova visão de conhecimento e concepção pedagógica. São esses princípios que hoje norteiam as diretrizes curriculares, para os cursos de graduação, aprovadas pelo MEC. Portanto, o que realmente necessitamos hoje no Brasil com rela-

¹ Referenciais para Formação de Professores: aprovados pelo Parecer CNE/n. 09/2001, em 08 de maio de 2001. Para maiores informações, acesse: www.mec.gov.br.

ção à formação de professores é a definição das políticas norteadoras do setor.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NESTA PERSPECTIVA

Atualmente, a discussão sobre a construção de uma sociedade que respeite os direitos humanos e, portanto, seja inclusiva, vem ganhando espaço. Um novo paradigma está sendo construído, decorrente da necessidade de tornar a sociedade mais justa e igualitária. A educação, neste contexto, e respeitando as diferenças culturais, sociais, físicas, religiosas, raciais e as necessidades especiais de aprendizagem de cada aluno, abriu as portas para a educação inclusiva.

A política de educação inclusiva consolidou-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9394 de 1996), que, no artigo 58, estabelece que a educação especial deve ser oferecida no ensino regular para os alunos com necessidades educacionais especiais. No artigo 59, estabelece a reorganização social para atendimento das pessoas com igualdade, nas mais complexas e diversas diferenças, físicas ou cognitivas. Estamos vivendo um momento em que a discussão sobre inclusão é polêmica, embora assegurada pela Lei, ganhando cada vez mais espaço na opinião pública.

Entendemos como inclusão o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais, com base nas devidas adaptações que se fazem necessárias, conforme previsto na Lei. A propósito da questão legal e do surgimento deste novo paradigma educacional, Aranha (2001) considera o processo inclusivo como um movimento filosófico e político que se consolidará mediante a implementação de projetos educacionais apoiados pelo MEC, buscando soluções apropriadas para as diferentes realidades existentes no nosso país.

A inclusão é a aceitação da diversidade em sala de aula, mas isso só ocorrerá mediante sua reestruturação pedagógica e administrativa. O movimento atual da educação inclusiva tem suas

bases na formação integral do ser, mediante o pleno exercício da cidadania dentro da diversidade social na qual estamos inseridos. Sua proposta baseia-se na luta pela igualdade de oportunidades para as minorias, na busca de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos. Na explicação de Mader (1997, p. 47):

Um novo paradigma está nascendo, um paradigma que considera a diferença como algo inerente na relação entre os seres humanos. Cada vez mais, a diversidade está sendo vista como algo natural. E a sociedade busca se orientar para que cada membro, com sua singularidade, possa usufruir do bem coletivo... Inclusão é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos. Uma sociedade em que há inclusão é uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal.

Foi com esta visão que, em 1998, o Ministério da Educação criou um documento que norteia a educação inclusiva no país: “Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais”, conceituando no referido documento as adaptações curriculares de pequeno e grande porte, na medida em que a adequação curricular se faz necessária para subsidiar o trabalho pedagógico, e propondo uma mudança metodológica na prática pedagógica do professor.

Mazzotta (2001, p. 2) aborda a relevância do papel do professor em sala de aula, pois é este quem irá definir as alterações necessárias para a efetivação da aprendizagem dos seus alunos, principalmente no que se refere a alunos com necessidades educacionais no ensino regular:

Ao educador não cabe o papel de mero executor de currículos e programas predeterminados, mas sim de alguém que tem condições de escolher atividades, conteúdos ou experiências que sejam mais adequadas para o desenvolvimento das capacidades fundamentais do grupo de alunos.

Todo o aparato legal de inclusão proporcionou grande impacto no meio escolar, provocando nas instituições, entre pais, alunos, diretores, coordenadores, professores e funcionários em

geral, muitas dúvidas quanto à sua compreensão e implementação. Antigos preconceitos, valores, velhos paradigmas ocultam essa inovação, tanto na dimensão pedagógica, cultural, social quanto humanitária.

Buscamos uma educação na qual os alunos façam parte da vida escolar e comunitária, em que a diversidade seja reconhecida e respeitada em todas as suas dimensões, visando assim à efetivação da aprendizagem e promovendo o sucesso escolar de todos os alunos. Sobre a questão da educação inclusiva e seus benefícios, Mantoan (1997, p. 8) assim se expressa:

De certo que a inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação, na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem: inclusão!

Tendo como base a legislação vigente e o paradigma educacional proposto por Schön, a seguir explicitado, pode-se afirmar que trabalhar com a educação inclusiva é tarefa que envolve associação entre reflexão, teoria e prática, com progressiva elevação cultural e técnico-pedagógica. Para tanto, diante da realidade educacional brasileira e da legislação vigente, há necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores, em Pedagogia ou Normal Superior, visando assim à formação de profissionais capazes de lidar com a realidade educacional do nosso país.

SCHÖN: PROPOSTAS E PARADIGMAS EDUCACIONAIS

O conceito de professor pressupõe um profissional eficiente, que relaciona teoria e prática num processo de reflexão, realizando a prática da educação reflexiva. O pensamento pedagógico atual inclui na formação do futuro

profissional uma forte reflexão a partir das situações práticas vivenciadas, propondo a formação de profissionais capazes de enfrentar situações novas e diferentes na educação escolar e optar pelas decisões mais apropriadas. O paradigma que proporciona a interligação entre a teoria e prática é a prática da reflexão, ou seja, o paradigma pedagógico e as propostas de Schön (ALARCÃO, 1996).

O paradigma do profissional reflexivo tem sua fundamentação nos escritos de Donald Schön (1883-1987), em estudos realizados entre 1970 e 1980, que têm inspirado as atuais políticas de formação de professores. Schön enfatiza a epistemologia da prática profissional e o ensino reflexivo: “Tais processos propiciam a construção do conhecimento profissional que ultrapassa o conhecimento concebido pela racionalidade técnica.” (MONTEIRO; MIZUKAMI, 2002, p. 177).

Schön é considerado, por muitos acadêmicos, como o grande crítico atual da formação de professores, pois explora modelos de formação de caráter reflexivo, sendo referência obrigatória para aqueles que atuam no campo. Seus estudos estão voltados para temas atuais: o conceito de profissional como eficiente; a relação entre teoria e prática; a reflexão da educação para reflexão. Sua crítica ao atual paradigma da educação profissionalizante, baseado apenas no racionalismo técnico, leva-o a propor a epistemologia prática, que tem como ponto principal de referência as competências que se encontram presentes na prática de bons profissionais. Seu pensamento pedagógico defende que a formação do futuro profissional inclua o componente da reflexão a partir de situações práticas reais, pois só assim o profissional será capaz de enfrentar as situações novas e diferentes da vida real e tomar as decisões apropriadas.

Nas palavras de Fullan e Hargreaves (2000, p. 86), ao comentar sobre o trabalho de Schön, afirmam: “O conceito de “profissional reflexivo” foi introduzido por Donald Schön (1987), como uma forma de descrever e de desenvolver um discernimento capacitado e ponderado em profissões como a de professor.”

As idéias propostas por Donald Schön oferecem para a pedagogia um novo conceito de professor: o conceito de professor reflexivo, que supõe reflexão na ação da prática pedagógica, processo relevante para a formação inicial e continuada de professores. A formação de professores, baseada neste paradigma, deve valorizar a reflexão na ação nos locais de trabalho para a construção da pedagogia da aprendizagem, ou seja, a criação de espaços onde se valorizem os processos de aprendizagem e desenvolvimento, buscando assim o sucesso escolar.

Para compreendermos a atual situação proposta para a formação de professores e seus pressupostos, faz-se necessário conhecermos a linha de pensamento de alguns autores que fazem referência à reflexão na prática pedagógica do professor. Destacamos Popkewitz (1987), Nóvoa (1992a; 1992b), Perrenoud (1993) e Sacristán (1999), que reconhecem a necessidade de que a formação do professor seja organizada visando sua atuação nos problemas cotidianos da prática pedagógica, através da observação e da reflexão da sua própria prática.

Analisando o pensamento de Schön, percebemos que seu paradigma aponta para a postura reflexiva não apenas do professor, isoladamente, mas de toda a equipe escolar, pois pressupõe que o diálogo possibilita a criação de oportunidades que explorem múltiplas perspectivas, proporcionando assim novas idéias que possam auxiliar a equipe escolar a administrar melhor os entraves da prática pedagógica cotidiana.

Essas idéias estão presentes em alguns documentos oficiais nacionais, como: “Parâmetros Curriculares Nacionais”, “Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais”, “Diretrizes Curriculares Nacionais” (para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio), “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior”, quando propõem aos professores que procurem estratégias no sentido de garantir, no processo de formação de professores, quer inicial ou continuada, as

devidas condições de consolidação do conhecimento e de habilidades que extrapolem a competência técnica e o compromisso político de cada professor.

Impõe-se, neste sentido, pensar a respeito do auto-conhecimento e da autonomia, incorporados na prática pedagógica do professor, ou seja, no seu ato de reflexão-ação-reflexão, não como prática imediata, e sim a partir de sua função de educador, num processo reflexivo que ofereça embasamento para continuar o exercício da sua prática pedagógica com significado.

A relevância da prática pedagógica reflexiva, defendida e atribuída por Schön (1992), está presente em diferentes estágios da formação do educador e inserida no Parecer CNE/CP n. 115, de 10 de agosto de 1999 (BRASIL, MEC, 1999b), quando dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, e no Decreto 3.276/99, que faz referência à formação de professores em nível superior para atuar na educação básica como fundamental para a qualidade tanto da formação de professores quanto para a educação escolar em si.

O paradigma pedagógico proposto por Schön se contrapõe à perspectiva da formação dos profissionais pela bibliografia acadêmica, estabelecendo a epistemologia da prática instrumental, que encontra raiz na filosofia positivista, em que o professor é emerso com a promessa de eficácia, denominado por Schön de “racionalidade técnica”. A racionalidade técnica deve ser incorporada na formação inicial do professor, pois impede que se proliferem atos pedagógicos favorecidos pela manifestação da curiosidade, norteados pelo senso comum, quebrando preconceitos, fomentando a criatividade e a criação de condições para que o professor aprenda a inserir espaços de reflexão-na-ação, e estes se tornem cotidianos. Nas palavras de Peres (1992, p. 96):

Segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática,

aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação.

Schön (2000) tem disseminado a idéia de profissional reflexivo, afirmando que a formação de professores deve embasá-los para que o seu repertório técnico e suas atividades cotidianas sejam os pilares de atuação em situações incertas, instáveis, presentes na prática pedagógica cotidiana, tornando-os capazes de fomentar o conflito de valor, e diferenciando ação e reflexão na ação.

Nesta perspectiva, o professor reflexivo aprende no convívio com seus alunos, interagindo com estes, e transformando sua prática num instrumento de redimensionamento para as necessidades momentâneas. Segundo o ponto de vista de Schön, a formação de professores que estão em serviço é privilegiada em termos teóricos e práticos, proporcionando-lhes exercer uma reflexão constante sobre sua atuação pedagógica, o que aponta para a relevância da formação continuada de professores. “Deveríamos apoiar os indivíduos que já iniciaram este tipo de experiência, promovendo os contatos entre as pessoas e criando uma documentação sobre os melhores momentos de sua prática.” (SCHÖN, 1992, p. 91).

Consideramos que a qualidade da prática pedagógica se constrói com base no conhecimento sobre a história dessa mesma prática e da sua experiência profissional e, na medida em que o professor aplica seus saberes nas suas experiências e os submete ao reconhecimento por parte dos outros grupos produtores de saberes, consolidar-se-ia um saber gerado da sua própria prática. Seguindo as idéias de Nóvoa (1992a, p. 103-104):

Para compreender melhor este importante e complexo componente da atividade do profissional prático, é necessário distinguir três conceitos diferentes que integram o pensamento prático na sua acepção mais lata: conhecimento-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão.

A prática pedagógica cotidiana possui um conhecimento que muitas vezes está calado, em virtude de sua execução ser controladora e específica, situando-se como uma ação espontânea, sem haver reflexão sobre ela, antes ou

depois de ser executada, e sem haver consciência do conhecimento em que estamos nos embasando para realizá-la. Esse tipo de situação antecede a ação, sem estar propriamente na ação.

De acordo com as afirmações de Schön (1992), este saber consiste num conjunto de regras estruturadas e desencadeadas na ação, evidenciando-se na aplicação da decisão, pois este conhecimento se dá apenas encaminhado pela prática, o que podemos considerar também como senso comum.

Na perspectiva reflexiva proposta por Schön (1992), situações que ocorrem repentinamente proporcionam o que o referido autor classifica como reflexão na ação. Propõe uma reflexão sobre a ação e que esta seja emersa da situação em que nos encontramos. A reflexão ocorre diretamente sobre os resultados da ação, sobre a ação em si mesma e sobre o conhecimento intuitivo. Portanto, podemos considerar que o paradigma educacional proposto por Schön (1992) reforça a idéia da necessidade de haver, desde a formação inicial dos professores, a prática da reflexão de sua própria prática, como condição primordial para melhoria da qualidade do seu ato pedagógico, e princípio para sua formação continuada, consequência do próprio exercício do magistério.

Relacionando esse paradigma com as propostas dos “Referenciais para Formação de Professores” (BRASIL, 1999c, p. 36-37), consideramos que há presença do pensamento pedagógico de Schön no documento e nas suas propostas. A proposta de formação de professores do futuro busca a formação enquanto educadores críticos, ativos, reflexivos, questionadores e com saberes necessários para encontrar uma pedagogia desafiadora e que consiga “diferenciar o ensino fazendo que cada aprendiz vivencie, tão freqüentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem.” (PERRENOUD, 2000, p. 10).

Acreditamos na proposta de formação de professores centrada numa perspectiva multirreferencial, e que prioriza proporcionar aos futuros professores diálogos entre a teoria e a prática do professor, no seu processo de for-

mação inicial e continuada, tomando como referência teórica a categoria da “reflexão-nação” apresentada por Schön (1992).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exame das propostas leva-nos a concluir que elas estão impregnadas da importância da escola em vivenciar parcerias, e do professor em encontrar condições para as trocas de experiências, buscando assim mudanças na sua prática pedagógica cotidiana. Torna-se relevante ao educador buscar caminhos que possibilitem perceber com nitidez a diferença entre o espírito coletivo necessário à escola e a ação de, simplesmente, formar equipes de trabalho de professores, em que cada um realiza seu trabalho individualmente.

Contudo, os Pareceres e as Leis atuais proporcionam a criação de um sistema dual de formação de professores, encontrando-se o Curso Normal Superior e a Pedagogia, e em que a rede particular de ensino tem ampliado o seu espaço. Sabemos que, para trabalhar com a proposta da educação inclusiva, faz-se necessária uma formação acadêmica e uma prática consistentes, o que exige, por seu turno, a revisão curricular dos cursos de formação de professores, sejam estes Normal Superior ou Pedagogia.

Concordamos com as palavras de Capellini

(2001, p. 155), quando afirma que há necessidade de enfatizar, na educação inclusiva, os estudos sobre o tema para “melhoria da qualidade da formação dos profissionais da educação (inicial e continuada), juntamente com uma revisão do papel político-social da escola, juntamente com a provisão e previsão de recursos, parcerias com pais e comunidade.”

Observamos, igualmente, a relevância do profissional reflexivo, proposto por Schön, inserido no contexto das políticas educacionais atuais. As políticas educacionais referentes à implantação de diretrizes para formação de professores visam à melhoria do ensino para as futuras gerações, exigindo, por sua vez, a revisão desse sistema dual de ensino.

Para a consolidação da educação inclusiva, acreditamos ser necessária uma formação, inicial ou continuada, que possibilite ao professor articular o estudo ao repensar e ao re-significar sua prática pedagógica, com condições para o desenvolvimento de pesquisas e com a oferta de cursos capazes de dialogar com os princípios da educação contemporânea, em suma, uma formação de cidadão crítico e participante, ciente de seus deveres e capaz de escolher adequadamente seus caminhos. Salientamos que o objetivo da educação atual não é a reprodução de conhecimentos, mas a educação da criação, do crescimento e do aprender a aprender, respeitando a diversidade e valorizando o outro.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: _____ (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996. p. 11-39.
- ARANHA, M.S.F. *A inclusão social da criança especial*. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br>>. Acesso em 17 de nov. de 2001.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. Lei n.º. 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC, 1996a.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC, 1996b.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. Lei n.º 9394/96. *Decreto 3.276/99*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1999a.

_____. Parecer CNE/CP n. 115/99. *Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação*. Brasília, DF: MEC, 1999b.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2001a.

_____. *Propostas de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Brasília, DF: MEC, 2001b.

_____. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília, DF: MEC, 1999c.

BRAULT, Michel. A Experiência Francesa (71-85). In: MENEZES, L.C. (Org.). *Professores: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados. São Paulo, SP: NUPES, 1996.

CAPELLINI, V.L.M.F. *A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico*. (Dissertação de Mestrado em Educação Especial) - São Carlos: UFSCar, 2001.

DELORS, J. (Org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

FULLAN, M; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KISHIMOTO, T.M. Política de formação profissional para educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

KUHN, T.S. *A estrutura das revoluções científicas*. 3.ed. São Paulo, SP: Debates, 1992.

LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S.G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p 239-277, dez. 1999.

LIMA, Emília Freitas de. O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs). *Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EDUFSCar, 2002. p.205-216.

MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo, SP: Memnon, 1997. p. 44-50.

MANTOAN, M. T. E. Introdução. In: _____. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo, SP: Memnon, 1997. p.6-8.

MAZZOTTA, M.J.S. *Inclusão e integração ou chaves da vida humana*. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br>> Acesso em 12 de out. de 2001.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MIZIKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: percursos e processos de formação. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs). *Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EDUFSCar, 2002. pp. 175-201.

NÓVOA, A. (Org.). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: EDUCA, 1992a.

_____. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

PERES, G. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.93-114.

PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas: profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POPKEWITZ, T.S. (Ed.) *Critical studies in teacher education: its´ folklore, theory and practice*. London: The Falmer, 1987.

SACRISTÁN, G.J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, D. *A Nova Lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Recebido em 13.09.03
Aprovado em 10.11.03

A PEDAGOGIA DA PERGUNTA: participação e empoderamento do conselho escolar como trama da educação ineditamente-viável

Daianny Madalena Costa *

RESUMO

Este trabalho propõe a pedagogia da pergunta e o empoderamento em busca de uma educação ineditamente-viável. Neste contexto, trazemos para o debate a escola pública, buscando, com Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, os fins da educação democrática e popular, ao reiterarem a tarefa de descobrir nossa humanização como homens e mulheres inacabados, produto/produtores de cultura. Se somos inconclusos, o conhecimento também não está pronto e acabado. Daí que a escola bancária nega nossa humanização. Portanto, transgredi-la através da pedagogia da pergunta, concebendo o conhecimento como inacabado e à disposição dos nossos reais problemas, é compromisso de educadoras e educadores que, utopicamente, sonham com um mundo menos injusto e mais igual, construindo-o cotidianamente com as classes populares. Assim, em épocas de participação e democracia, como reiteram discursos políticos diariamente, procuramos na diversidade do Conselho Escolar, seu empoderamento. Exercemos, a partir daí, a tarefa de perguntar se o conselho está engajado na discussão da escola que busca compreender seu compromisso com a educação democrática e popular. Será, portanto, a partir da pergunta que romperemos com a estrutura hierárquica da mercoescola moderna, pois, negaremos o saber de uns (geralmente especialistas), em detrimento de tantos. E, ao contrário, experimentaremos o não saber, a dúvida e com o outro, na unidade e na diversidade, procuraremos a construção de uma escola ineditamente-viável.

Palavras-chave: Pedagogia da pergunta – Empoderamento – Ineditamente-viável – Participação – Conselho Escolar

ABSTRACT

THE PEDAGOGY OF THE QUESTION: participation and empowerment of the school board as plot of the originally-feasible education

* Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS. Professora da rede estadual do Rio Grande do Sul, nas séries finais do Ensino Fundamental e do ensino Médio. Texto realizado a partir da dissertação defendida em 05 de maio de 2003, sob a orientação da Prof^ª Dr^a Flávia Obino Corrêa Werle. Endereço para correspondência: Rua São Francisco, 204, Bairro Jardim Esplanada - 93285-040 Esteio, RS. E-mail: daiannycosta@hotmail.com.

This work proposes the pedagogy of the question and the empowerment in search of an originally-feasible education. In this context we bring the public school to the debate, searching, with Paulo Freire and Carlos Rodrigues Brandão, for the finality of the democratic and popular education, when reiterating the task of discovering our humanization as unfinished men and women, product/producers of culture. If we are inconclusive, knowledge is not ready and finished either. From this point of view the bank school denies our humanization. Consequently, transgressing it through the pedagogy of the question, conceiving knowledge as unfinished and at the disposal of our real problems, is commitment of educators that, ideally, dream with a world less unfair and more equal, building it day by day with the popular classes. That way, in times of participation and democracy, as daily reiterate political discourses, we search, at the diversity of the School Board, for its empowerment. We exercise, from there, the task of asking if the board is engaged in the discussion of the school that attempts to understand its commitment with the democratic and popular education. It will be, therefore, departing from the question that we will break up with the hierarchic structure of the market modern school, as we will deny the knowledge of a few (usually specialists), in detriment of many. And, on the contrary, we will experience the not knowing, the doubt with the other, in unity and in diversity, we will look for the construction of an originally-feasible school.

Key words: Pedagogy of the question – Empowerment – Originally-feasible – Participation – School Board

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de mestrado que se ocupou da seguinte pergunta: de que maneira a pedagogia da pergunta significará a possibilidade de o Conselho Escolar empoderar-se para construir uma escola participativa e democrática – ineditamente-viável?

A partir deste problema, destacamos três eixos fundamentais de entendimento. O primeiro diz respeito à pedagogia da pergunta; o segundo ao empoderamento¹ do Conselho Escolar e o terceiro à escola participativa e democrática – ineditamente-viável.²

Na busca de autores engajados com uma escola que sirva às classes populares, trabalharemos estas três dimensões a partir da interlocução com Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, principalmente.

Cabe ainda pontuarmos que acompanhamos o Conselho Escolar de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, na cidade de Sapucaia do Sul. A escola é composta por 512 alunos, 24

professores e 5 funcionárias, distribuídos entre os turnos da manhã e tarde. O Conselho Escolar existe desde dezembro de 1992.

O fato de acompanharmos um colegiado como o Conselho Escolar enseja a nossa preo-

¹ Empowerment – Traduzido como empoderamento, diz respeito à idéia de apoderar-se, ou seja, onde o sujeito apodera-se dos direitos, do rumo da sua própria existência. É necessário compreender que “empowerment” diz muito dos movimentos sociais norte-americanos, onde culturalmente o indivíduo/individualismo tem profundas raízes. Paulo Freire (1986) discute sobre estas questões com Ira Shor, apontando para um “empowerment” das classes sociais populares.

² Ana Lúcia Freitas (1999) descreve “o inédito-viável, compreendido como a materialização historicamente possível do sonho almejado, é expressão do compromisso com uma concepção libertadora da educação, em que não apenas se denunciam práticas excludentes, mas, fundamentalmente, se assume a luta pela construção de alternativas possíveis” (p. 192). Por isso, o ineditamente-viável significa a viabilidade possível, desde já, na direção da construção da escola democrático-participativa.

cupação em refletirmos sobre a gestão democrática, pois vivemos uma época de valorização da participação e da democratização. Mas o que significam estes conceitos e no que, efetivamente, se diferenciam de uma escola onde a “gestão” é centralizada na figura da diretora-diretor? O que conseguimos construir, em épocas de colegiados como o Conselho Escolar? Como, de fato, podemos realizar a gestão democrática? Eustáquio Romão aposta que “quanto mais se exercita a discussão coletiva das questões referentes à própria gestão da escola, mais se capacitam seus diversos segmentos para a busca de respostas à prática educativa como um todo” (ROMÃO, 1997, p. 101).

Desta forma, este trabalho busca, junto ao Conselho Escolar, a possibilidade de refletir sobre sua função, procurando compreender qual a proposta de gestão democrática construída na escola e de que forma a pedagogia da pergunta, como método de democratização e dialogicidade, ajudará nesta construção.

Pedagogia da pergunta – transgredir é preciso

No percurso deste estudo, romperemos com a escola moderna que responde a uma formulação clássica de educação voltada para a ascensão social (mesmo que somente de 1/3 da população planetária), o mundo do trabalho, o “status quo”, contrapondo-se ao modelo de educação popular, comprometido com as classes populares e com a transformação deste cotidiano de exploração que a sociedade capitalista impõe a milhares de pessoas. Se nossas práticas estão desarticuladas da justificativa de “para quem” e “ao que” servem, provavelmente produziremos fazeres soltos que servem muito mais ao contínuo do que às transformações necessárias e possíveis que urgem em nossa sociedade.

Queremos dizer com isto que, muitas vezes, nossos discursos estão carregados de um desejo de fortalecer a solidariedade, a justiça social, mas, na contramão, revigoram o contínuo e, conseqüentemente, fragilizam a transformação, pois desprezam a articulação do nosso projeto

educacional com a classe social em que está inserido.

Neste sentido, também, quero assumir o risco de defender a idéia de que, do ponto de vista da causa popular e da construção social do poder popular, idéias e práticas baseadas em princípios como os de conscientização, participação e transformação social dizem muito pouco em si mesmas. Só querem dizer algo de substantivo quando definem o projeto de classe que possuem ou ao qual se submetem (BRANDÃO, 1986, p. 165).

Interessante compreendermos que este modelo de escola, que promove a desarticulação entre o conhecimento e a vida das pessoas, forja-se na modernidade. Esta última, preconizada pelo adeus à sociedade estática da Idade Média, originaria a igualdade, a fraternidade e a liberdade como pressupostos básicos para a cidadania, mas tornou-se prisioneira do racionalismo, da produtividade, do lucro, da exploração, distanciando-se do seu ideal primeiro e gerando a instituição escolar dentro dos princípios do modo de produção capitalista.

Gesta-se o capitalismo que nasce “independente de princípios éticos, de justiça e de solidariedade, para caracterizar-se ao contrário, pelo puro cálculo econômico e pela exploração de todo recurso (natural, humano e técnico)” (CAMBI, 1999, p. 197). A escola terá um lugar cada vez mais central nesta sociedade e se caracterizará como um aparelho ideológico do Estado. A escola moderna e suas pedagogias forjarão a disciplina, a ordem, o nivelamento cultural, o distanciamento entre quem sabe e quem não sabe e o fortalecimento do poder de quem sabe.

A maneira como os homens se organizam para produzir os bens com que reproduzem a vida, a forma de ordem social que constroem para poder conviver, o modo como tipos diferentes de sujeitos ocupam diferentes posições sociais, tudo isso determina o repertório de idéias e o conjunto de normas com que uma sociedade rege a sua vida. Determina também *como e para quem* este ou aquele tipo de educação é pensado, criado e posto a funcionar (BRANDÃO, 1995, p. 75 - grifo do autor).

Um modelo de sociedade desigual e dicotômico produzirá uma instituição escolar nos mes-

mos patamares. Daí que o pensamento cartesiano, vivenciado até os dias atuais dentro do cotidiano escolar, pautado pela compartimentalização do conhecimento, por meio da disciplinarização e da hiperespecialização, tenta reduzir a humanidade a seres marcadamente racionais, individualistas e de certezas, mascarando a escola como a-política.

Vivenciamos, há muito tempo, a idade de ensinar o que se sabe, que é uma das prerrogativas da modernidade. O saber como uma forma de poder, coube ser legitimado a alguns em detrimento de muitos. Esta sociedade moldou uma escola onde professores e professoras são os detentores de todo conhecimento (como se fosse possível), mesmo que fragmentado em muitas disciplinas e o aluno³ uma tábua rasa, que precisa da escola para aprender aquilo que um outro acha indispensável que conheça, produzindo a educação bancária⁴.

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino ‘bancário’, de outro lado a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino ‘bancário’, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo ‘conhecimento’ lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do ‘bancarismo’ (FREIRE, 1998, p. 27-8).

Vimos que a educação bancária reforça a idéia de que o conhecimento se produz uniformizado, individualizado, hierarquizado, reforçando uma lógica de sociedade marcadamente produzida pela modernidade. Transgredir o determinado, reinventar a educação, respondendo aos interesses de milhões de pessoas, excluídas do processo de cidadania, é reconhecer, num primeiro momento, as marcas de nossa ética planetária, de compromisso com o outro. Refazê-la, a partir de uma concepção político-libertadora, é nossa opção ideológica e compreendê-la inacabada é reconhecermo-nos, também, infinitamente inconclusos, por isto, desassossegados.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do

inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, 1998, p. 59).

Com isso, pontuamos que a pedagogia da pergunta é uma possibilidade concreta de transgredirmos com o pré-estabelecido e reinventarmos nosso cotidiano. A incompletude, que nos remete invariavelmente às incertezas, leva-nos a descobrir respostas que, por algum tempo⁵, vão qualificar nossa existência.

Inquieta-nos, contudo, encontrar o sentido do que vem a ser perguntar, e nos reportamos a Paulo Freire (1985), quando relata um encontro que teve com moradores de uma favela de Buenos Aires, argumentando que não estava ali para fazer discurso, mas para que eles aprendessem perguntando. O grupo aceitou o desafio, e fez sua primeira pergunta “- O que significa mesmo perguntar?” (p.47). Paulo Freire pediu ao grupo para que juntos pudessem responder a uma pergunta tão inquietante, insistindo que a pergunta expressa uma curiosidade epistemológica.

Para Freire, a aprendizagem está recheada de curiosidade, ou seja, de dúvidas daquilo que o sujeito aprendente desconhece e, conseqüentemente, quer conhecer. Assim, inicia seu diálogo em Buenos Aires, buscando que os envol-

³ É interessante, neste modelo de escola que enfatiza e marca a diferenciação entre quem sabe (o professor) e quem não sabe (o aluno), olhar para os significados das palavras. Por exemplo, de acordo com Brandão (2001), “podemos observar de passagem que a própria palavra ‘aluno’ provém também do reconhecimento de uma falha, de uma ausência: ‘aquele que não possui luz’” (p. 15). A escola, assim, cumpre um de seus papéis fundamentais - de marcar e produzir desigualdades.

⁴ Paulo Freire utiliza a expressão “escola bancária” que corresponde à visão capitalista da educação, qual seja, de ser concretizada por meio de “depósitos” e “saques” de um conhecimento transmitido.

⁵ A análise feita aqui de que as respostas cobrem as perguntas por algum tempo diz respeito à constante busca de respostas e cada vez maior o número de sobreposições entre novos problemas e problemas anteriores.

vidos, naquele momento, procurassem sobre o seu não saber, ou melhor ainda, sobre o que buscam saber, e, juntos, a partir daí fossem, ao mesmo tempo, perguntando-respondendo-pesquisando, tecendo o conhecimento.

O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de 'curiosidade epistemológica', sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (FREIRE, 1998, 27).

Daí que Saviani (1980) faz uma formulação interessantíssima sobre o que, realmente, caracteriza uma boa pergunta, ao que nós diríamos: a pergunta como possibilidade de empoderamento do ato da nossa própria aprendizagem. Assim, o autor faz uma interlocução com a filosofia, na formação do educador, procurando investigar sobre o que vem a ser um problema. Nega que uma equação matemática, por si só, seja um problema, ou que perguntar sobre quantas e/ou quais são as ilhas do Caribe seja uma boa pergunta. Um problema, diz Saviani:

Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. **Algo que eu não sei não é um problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema.** (SAVIANI, 1980, p. 21, grifo nosso).

Desta forma, exercer criticamente a capacidade de aprender é poder reconhecer o não saber e o que queremos saber, ou o que precisamos saber. O que é mesmo que nos falta conhecer para melhorarmos o nosso viver?

Pois no mundo cultural da escola e da educação é o que não se sabe, é o que os alunos desconhecem e a professora ainda não sabe, aquilo que constitui a própria substância viva do trabalho de aprender-e-ensinar. Por que é sobre o que não-se-sabe que se abre ao trabalho docente o desafio da prática da procura e da pesquisa. (BRANDÃO, 2000, p. 2).

Então, parece-nos que a pergunta é precedida do desassossego, pois é a inquietude do não saber que nos remeterá às perguntas. Pensar numa pedagogia da pergunta é buscar o

sentido da escola como promotora de conhecimentos que sirvam aos interesses de quem os busca.

A pergunta, por isto, insere seu/sua formulador/formuladora na condição humana de gente que duvida, na construção de respostas aos conflitos de quem as faz e subverte a concepção autoritária e de mando entre quem sabe e quem não sabe. O professor/professora que suportar, num primeiro momento, conviver com a pergunta, vivenciará seu não saber e terá um novo caminho a percorrer. Tratará de descobrir com o outro um novo traçado na construção das aprendizagens.

Assim, gostaríamos de insistir que a pedagogia da pergunta abre a possibilidade de conhecermos, realmente, aquilo que certamente nos servirá para transformarmos as condições de vida em que nos encontramos, pois parte do pressuposto de perguntarmos sobre o que para nós é necessário ser conhecido.

Empoderamento do Conselho Escolar – tramando participação e democracia

Após buscarmos algumas respostas para a pergunta com quem e para que se faz educação na escola pública, apontamos a necessidade de a escola resgatar sua enorme dívida com a classe trabalhadora, lançando-se a refletir sobre os pilares da instituição escolar preconizada pela modernidade. Nesta perspectiva, abrem-se conceitos importantes para serem tratados: poder e participação, entre outros. Começaremos com a idéia de poder que, ao fim e ao cabo, é sobre ele que importa falar.

Ênfase ou não do momento que vivemos, o fato é que descobrimos todos que é sobre o poder que importa falar. Aos poucos, em parte por aprender com a prática, em parte por praticar teorias, descobrimos que sob nomes, rostos e intensidades diferentes é ele quem ora se oculta, ora se desvela por detrás de tudo o que pensamos realizar e desejamos um dia transformar. O educador cujo ofício se dirige aos servos da terra e do capital percebe que ao desvelar o sentido que atribui ao que imagina fazer – educar,

conscientizar, organizar, participar, comprometer-se – na verdade, defronta-se com diferentes modalidades de poder que existem tanto *sobre*, quanto *nas* suas práticas de ação: a ciência e sua pesquisa, a educação e seu programa de organização e desenvolvimento. (BRANDÃO, 1985, p. 86).

A idéia de relações de poder requer que nos perguntemos: como são instituídas essas relações na escola? Quais as relações de poder que se estabelecem? A escola chega a movimentar-se para perguntar qual o seu papel, por que sua existência? Quem propõe perguntas dentro dos espaços de participação? Há lugares instituídos para os que podem perguntar e/ou responder?

Partimos do ponto de vista de Arruda e Boff (2001), na busca de uma educação que vislumbre o empoderamento, ou seja, o ato educativo como possibilitador de uma educação comprometida com a “aprendizagem do poder” (p. 23). Portanto, os componentes da comunidade escolar aprenderão a exercer seu direito de participar e decidir sobre os rumos de sua vida numa simbiose entre local e global, entre unidade e diversidade.

Desta maneira, a escola pública tem seu compromisso junto aos trabalhadores que foram usurpados, pelo modelo capitalista, dos seus direitos fundamentais, inclusive o direito de dizer sua palavra, o direito de fazer sua aprendizagem com o outro e o direito de exercer a democracia na direção de uma vida com melhor qualidade social.

É tarefa imprescindível da escola democrática, portanto, ouvir a palavra de sua comunidade escolar e, dentro da sala de aula, que o professor e a professora sejam parceiros na construção do conhecimento, balizados pelas perguntas que trazem os alunos e alunas. Daí que Shor e Freire (1986) dialogam sobre *empowerment*, pois se somos seres de interdependência, unos e diversos, nosso empoderamento também não poderá acontecer a cada um de nós, individualizadamente. Ao contrário, só seremos sujeitos empoderados, se nos comprometermos com a luta do outro que, pelo fato da nossa interdependência, é nossa também.

Nesta dimensão de buscarmos uma educação que responda aos interesses coletivos é que

Shor e Freire (1986) dialogam e endentem o conceito de empoderamento; não basta, ao final do ano letivo, os alunos sentirem-se mais críticos, com melhor compreensão do mundo se isto não gerar mudanças e qualidade de vida, não só para si, mas para todos.

Ira Shor e Paulo Freire apontam, assim, a importância de, individualmente, tornarmos-nos críticos, porém, isto é insuficiente para transformar efetivamente a realidade. “O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes” (1986, p. 135). É necessário, portanto, que o empoderamento se efetive, não apenas individualmente, mas além, coletivamente, para que ocorram, de fato, transformações sociais.

Empoderarmo-nos! Este é o conceito atribuído à desconcentração do poder das mãos de alguns sobre quase todos. Na direção de um aprendizado coletivo do poder é que surge o Conselho Escolar como um colegiado que tem ampla composição de todos os segmentos (alunos, funcionários, pais e professores) que compõem o cotidiano escolar. Parece-nos que há uma possibilidade de travarmos esta discussão, de partilha do poder, no interior da escola que se quer, efetivamente, democrática.

A construção da escola democrática constitui, assim, um projeto que não é sequer pensável sem a participação activa de professores e de alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros sectores e o exercício da cidadania crítica de outros actores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em co-construção. (LIMA, 2000, p. 42).

Empoderamento e participação vão tecendo uma teia que sustentam a escola democrática. O Conselho Escolar é, portanto, um dos instrumentos de democratização da escola pública. É um colegiado composto por integrantes dos quatro segmentos que representam a comunidade escolar, vinculado diretamente à escola, ou seja, qualquer conselheiro que perde seu vínculo direto com a escola deixa de fazer parte do Conselho.

Os Conselhos Escolares das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, são estruturas de gestão da escola, espaços públicos e gratuitos, de inclusão, igualdade política e de heterogeneidade. A eles todos os assuntos da escola dizem respeito e a forma única com que se constroem e assumem a realidade da escola demonstra a força construtiva de seus integrantes e a visibilidade que conseguem na vida da escola. (WERLE, 1997, p. 276).

Os conselheiros são escolhidos em Assembléia Geral de cada segmento e eleitos pelos seus pares, onde o diretor da escola é membro nato. O Conselho Escolar tem, entre outras atribuições dispostas no Art. 42, da Lei 10.576/95, algumas que consideramos de extrema importância:

- criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do Plano Integrado da Escola;
- sugerir modificações e aprovar o Plano Integrado da Escola;
- aprovar o plano de aplicação financeira da escola;
- coordenar, em conjunto com a direção da escola, o processo da discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar;
- convocar assembléias gerais dos segmentos da comunidade escolar;
- analisar os resultados da avaliação interna e externa da escola, propondo alternativas para a melhoria de seu desempenho;
- analisar e apreciar as questões de interesse da escola a ele encaminhadas.

O Conselho Escolar está articulado à possibilidade de se gerar uma gestão democrática, porque enfatiza o controle efetivo da escola pública para quem, de fato, ela se faz necessária. Mas esta democratização não basta estar instituída por meio de lei. É necessário que a comunidade escolar se empodere e brigue pela escola democrática.

A lei, portanto, atribui à comunidade escolar os destinos da escola e, conseqüentemente, de superação ou aprofundamento da hegemonia neoliberal do mercado. Nosso trabalho, por isso, aponta a pedagogia da pergunta como base de uma possibilidade do conselho escolar também

problematizar ao que e a quem deve servir, bem como ao que e a quem vem servindo, para que daí, empoderados, possam construir, coletivamente, as possíveis superações. Nesta dimensão, trazemos a contribuição de Paro (2002) que aponta a necessidade de tomarmos consciência política do nosso lugar no e com o mundo.

A tomada de consciência política reveste-se, assim, da importância fundamental para a participação dos componentes da classe operária no processo de criação de um sistema hegemônico. Através dela, eles se percebem ao mesmo tempo como sujeitos da história e como membros do único grupo social com condições de assumir a direção de um movimento radical de transformação social. (PARO, 2002, p.99).

Assim, acreditamos num conselho escolar capaz de se problematizar e buscar uma escola que, efetivamente, responda aos interesses de sua coletividade, rompendo com a lógica ainda hoje hegemônica do individualismo e da competição, que costumamos chamar, como já vimos, de educação bancária.

Quando defendemos a participação das camadas populares nos conselhos escolares – um dos mais importantes instrumentos da gestão democrática da escola pública – apontamos para o controle popular de uma das agências públicas mais importantes para a guerra de movimento na luta contra-hegemônica. (ROMÃO, 1997, p. 31).

Encharcados desses conceitos, investigamos a rotina de um Conselho Escolar bem como das suas ocupações e verificamos que sua grande função, praticamente, é gerir os recursos financeiros. Esta função divide-se em alguns passos. O primeiro caracteriza-se por construir uma lista de intenções de compras, sem nenhum critério, a priori, de qual será o primeiro e o último item a ser comprado; e o segundo é avaliar as compras realizadas pela direção da escola, através de atas e planilhas de gastos onde foram aplicados os recursos públicos, ao que chamamos de prestação de contas.

A pluralidade, representada pelos diversos segmentos que compõem o Conselho Escolar, deveria proporcionar o debate entre as várias opiniões que circulam na instituição escolar, no sentido de gerar o exercício democrático, ga-

rantido pela possibilidade da discussão. Porém, ao contrário de tornar explícito o que cada segmento compreende e formula sobre a pauta em questão, calam-se e aprovam todas as propostas apresentadas, sabendo, de antemão, que não haverá recursos para que todos os itens possam ser comprados.

Evidencia-se a concepção de que a escola não é lugar de divergência; apenas é permitido que todos apontem seus anseios (com ou sem o aval do segmento que representam), compondo a lista de possíveis mercadorias necessárias à escola. Numa reunião do Conselho Escolar, sugeriu-se uma lista de material, para obter desde uma estação mínima de rádio (proposta por um representante do segmento alunos) até a compra de gás para a merenda escolar (proposta por uma representante dos professores). Diante disso, poderia se questionar o que será comprado, ou ainda, quem decidirá sobre o que será comprado? Porém, ninguém pergunta.

Assim, se por um lado há um nível elevado na seriedade⁶ com que devem ser tratados os recursos financeiros públicos, por outro, há uma concentração excessiva de atenção sobre este tema. Daí que perguntamo-nos sobre a real necessidade de tanta predominância de uma única área de atuação, diante do grande leque que se abre como atribuições para o Conselho Escolar.

Por fim, ainda na intenção de compreender por que este colegiado prioriza as questões de cunho financeiro, principalmente no que se refere às compras e prestação de contas, procuramos a lei, em vigor, que dispõe sobre a Gestão Democrática das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul, já referendada anteriormente, e sobre a Autonomia Financeira, que institui o suprimento trimestral de recursos destinadas às escolas da rede pública estadual para custear as suas despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino (exceto com pessoal), aquisição de móveis e equipamentos e execução de obras de pequeno porte nos prédios públicos, conforme autorização.

Há de ser reconhecido o peso legal no trato dos recursos financeiros públicos que a lei prescreve, daí, talvez, tanta ênfase dada para este fim pelo CE. A lei prevê que o suprimento das

necessidades da escola será disponibilizado a cada diretor, ou diretora dos estabelecimentos públicos estaduais, que passa a acumular a função de ordenador de despesa e só poderá utilizar os recursos financeiros, após prévia aprovação de aplicação pelo Conselho Escolar, tendo que, após a utilização dos recursos, prestar contas ao colegiado em até trinta dias, a partir do fim do trimestre, e enviar a prestação de contas, juntamente com o parecer conclusivo do Conselho Escolar, ao seu órgão hierarquicamente superior da Secretaria de Educação do Governo do Estado.

No caso de não haver a prestação de contas nos moldes já descritos, além de não serem enviados os recursos do próximo trimestre, o diretor ou diretora estão sujeitos à multa de 1% ao dia, do valor do suprimento recebido, limitado a 30% do seu montante.

Tudo indica que a lei ajuda a justificar a predominância do envolvimento dos conselheiros com as questões financeiras, o que também fica evidente nas falas dos mesmos. Porém, ao tempo que esta é uma atribuição consensuada por todos, transparece um incômodo existente em torno do que, efetivamente, será comprado, tarefa esta, centralizada pelo diretor/diretora.

Talvez não fosse pela falta de problemas que a comunidade dá seu aval incondicional ao diretor, mas o que importa aqui é o fato de a comunidade eximir-se de seus direitos e transferi-los para o diretor ou diretora. A quem serve esta lógica de abdicação do poder? Parece óbvio que se o Estado exime-se de suas obrigações com a escola, repassando-as ao diretor ou diretora da escola, seja compreensível que não invista numa política educacional, onde, de fato, a comunidade escolar se apodere, enquanto coautora, do devir daquela instituição.

Percebemos que ainda há muito medo em dizer a palavra, pois no Conselho Escolar que acompanhamos são os pais/mães os que menos dizem sua palavra. Isto pode significar que, como

⁶ A seriedade da qual falamos aqui, dimensiona-se única e exclusivamente na composição entre comprar o que faz parte da lista e aplicar o recurso público de acordo com o orçamento de menor custo dos três pesquisados.

freqüentaram a escola no período da repressão militar, aprenderam, na prática, que escola é lugar de calar, pelo menos, para quem não ocupa, ali, os postos institucionalizados do poder.

Por isso, a constituição de um colegiado que sirva para empoderar-se, desconcentrando o poder, antes centralizado na figura da diretora ou do diretor da escola, é uma das tarefas imprescindíveis do Conselho Escolar. A institucionalização desses colegiados traz a possibilidade de redefinir-se a estrutura da gestão escolar, ou seja, o poder não deverá estar mais cristalizado na figura autoritária ou não, centralizadora ou não e individualizada de um cargo hierarquicamente superior; pelo contrário, o Conselho Escolar participante redimensiona a concepção do próprio poder, buscando, efetivamente, decidir sobre a instituição escolar na perspectiva de ajudar a construir uma escola de qualidade social.

Ter claro o fim que se quer com a educação é a única possibilidade de não burocratizarmos as várias instâncias que compõem o cotidiano escolar e, principalmente, o Conselho Escolar que, possivelmente, não tem como único fim deliberar sobre os recursos financeiros e/ou fiscalizar, através da prestação de contas, como eles serão aplicados.

Se se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo, enquanto cidadão participe de uma sociedade democrática, e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos. (PARO, 1999, p. 304).

Para este Conselho Escolar que almeja se reinventar, que busca compreender o silêncio que ainda é regra no cotidiano de suas reuniões, a alternativa possível é apostar nas perguntas simples de como podem praticar democracia e participação, para que não se tornem meros homologadores dos desejos do diretor ou da diretora.

É interessante constatar que há alunos e alunas que se movimentam no sentido de perguntar sobre a escola. Lutam para que ela se modifique e fazem críticas ao funcionamento da

mesma. Percebemos, por isso, que esta participação das alunas e dos alunos demonstra o desejo de quererem exercer seus direitos e de terem uma escola que lhes sirva efetivamente.

É o contrário do que acontece com outros alunos e alunas e com os professores que ocupam cargos da hierarquia, quando identificamos, principalmente entre os adultos, que o poder ainda é visto como domínio de uns sobre quase todos. E esta é uma tarefa necessária a ser assumida pelo Conselho Escolar que se quer reinventar: perguntar e propor sobre a forma mais adequada de contar com a participação efetiva dos pais/mães e das funcionárias/funcionários. Será preciso organizar esta proposta e planejar esse que-fazer.

O Conselho Escolar, nos moldes atuais, referencia muito mais uma pseudo-participação⁷, evidenciado no atrelamento aos desígnios do diretor e da equipe diretiva do que, efetivamente, numa co-autoria.

Por isso, justificamos mais uma vez a necessidade de que haja uma sistematização e uma metodologia de atuação do Conselho Escolar, promovendo a discussão entre os participantes. Assim, o medo de dizer a palavra vai, aos poucos, dando lugar à dúvida, tornando-se pergunta e, conseqüentemente, empoderando-se.

É papel da educação, ineditamente-viável, aprender a duvidar e a perguntar, apostar na problematização e no diálogo, assumir a dúvida e o não saber como condição da humanidade, pois é a partir da dúvida que romperemos com o fatalismo desesperançoso da certeza. Para Adriana Falcão (2001), “certeza é quando a idéia cansa de procurar e pára”. Portanto, certezas são desnecessárias para a escola pública.

Esses são compromissos da comunidade escolar que pretende romper com a educação bancária. Com a educação que aposta na centralização do poder, designando ao diretor ou

⁷ A pseudo-participação caracteriza-se pela prática de subordinação à autoridade hierárquica, pois assegura-lhe o poder de decisão total e compreende que os subordinados possam apenas sugerir. As decisões, neste caso, têm mais a ver com o cargo, a posição que o sujeito ocupa, do que, propriamente, com a produção coletiva em torno de uma problemática.

diretora as funções que o Estado se exime de fazer. Romper com um projeto de educação que, a cada dia, se especializa na produção da cultura de golpes, pois faz um discurso de incentivo à democracia e à participação e mascara as instâncias onde efetivamente elas podem se fazer valer. É a partir da transgressão desse modelo de escola, como compromisso de toda a comunidade escolar, que a educação ineditamente-viável será possível.

Como já apontamos, a democracia participativa, para ser vivida, necessita de políticas que, organizando e sistematizando o papel do Conselho Escolar, proponham outros fazeres, arti-

culados com os objetivos da educação escolar, caso contrário, cada um fará a sua “democracia” e a escola continuará mergulhada na inutilidade burocrática que se expressa como fim em si mesma.

Dessa forma, buscar uma pedagogia da pergunta, através da transgressão da escola bancária, significa o desejo de transformar os espaços de centralização e autoritarismos, ainda existentes na escola pública, em espaços de democracia e participação, reconhecendo-nos como sujeitos de diversidade e de direito, empoderados e humanizados coletivamente na direção do compromisso comum da educação ineditamente-viável.

REFERÊNCIAS

- RIO GRANDE DO SUL. Lei Estadual n. 10.576 de 14 de dezembro de 1995. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Publicação da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 1995.
- ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonardo. *Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos, uma visão a partir do Sul*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Saber e Ensinar: três estudos de educação popular*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.
- _____. *A educação como cultura*. 2 ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1985.
- _____. *Educação e Pesquisa: algumas idéias para dialogar sobre as relações entre o trabalho da educação e a experiência da pesquisa*. Esteio: março, 2000. Mimeografado.
- _____. *O que é educação*. 33. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos, v.20).
- _____. (Org.). *De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular*. Porto Alegre: MOVA/RS; CORAG, 2001.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1999.
- FALCÃO, Adriana. *Mania de Explicação*. São Paulo, SP: Moderna, 2001.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1998.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *A Conscientização como princípio metodológico da formação de professores: registro da reflexão sobre uma experiência ineditamente-viável na política educacional da Administração de Porto Alegre*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCRS, Porto Alegre, julho de 1999.
- LIMA, Licínio C. *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo, SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da escola cidadã, v. 4).
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- _____. *A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública*. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A Escola Cidadã no contexto da globalização*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1997. p. 91-102.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, SP: Cortez, 1980.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1986.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Conselhos Escolares: desafio em construção. In: CASTRO, Marta Luz Sisson de Sistemas e Instituições: repensando a teoria na prática. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Anais.... Porto Alegre, 1997. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. v. 3, p. 265-276.

Recebido em 29.05.03
Aprovado em 01.12.03



DOSSIÊ - MAL-ESTAR DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

FORMAR PROFESSORES: VELHOS PROBLEMAS E AS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS

Bernardete A. Gatti *

RESUMO

O texto aborda questões sobre a construção da pesquisa na área de formação de professores e seus impactos na sociedade. Dentre os temas educacionais, o volume de pesquisas produzido no país sobre a formação de professores é dos maiores, mas seu impacto real não parece ser grande, considerando as dificuldades em se criar novos modelos formativos de professores nas universidades. As pesquisas mostram as grandes lacunas formativas nas licenciaturas. Três pontos são destacados: a) a ausência, em nível dos cursos e instituições, de uma proposta, de uma perspectiva, de um perfil profissional do docente a ser formado (às vezes até será preciso criar a consciência de que se está formando um *professor*); b) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; c) a formação dos formadores.

Palavras-chave: Formação de professores – Licenciaturas – Profissionalidade do professor

ABSTRACT

EDUCATING PROFESSORS: OLD PROBLEMS AND CONTEMPORARY DEMANDS

The text approaches construction of research matters in the area of professor education and its impacts on society. Among the educational themes the volume of researches produced in the country about the education of professors is one of the greatest, but its real impact does not seem to be large considering the difficulties in creating new educative models for professors in universities. The researches show the great educative gaps in the bachelor degrees. Three points are highlighted: a) the absence, regarding the courses and institutions, of a proposal, a perspective, a professional profile of the professor to be educated (sometimes it will even be necessary to create the conscience that a *professor* is being educated); b) the lack of integration of the content areas and the pedagogical disciplines within each area and among themselves; c) the education of educators.

Key words: Professor education – Bachelor degrees – Professor professionalism

* Doutora em Psicologia Social pela Universidade de Paris; Pós-Doutorado na Université de Montréal e na Pennsylvania University; docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP; coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Endereço para correspondência: Av. Prof. Francisco Morato, 1565, Jardim Guedala – 05513.900 São Paulo/SP. E-mail: gatti@fcc.org.br

Vou abordar algumas questões sobre a construção da pesquisa na área de formação de professores, buscando trazer os problemas que as publicações nos sinalizam, e a questão dos seus impactos na sociedade.¹ O volume de pesquisas produzido no país sobre a formação de professores é muito grande. Ao fazermos levantamentos da produção nacional desses estudos em educação, verificamos que, entre os diferentes tópicos abordados, pesquisamos muito a questão da formação do professor, mas, infelizmente, quase nada se faz para mudá-la. Temos um modelo de formação que foi trazido no início do século passado, sob inspiração das universidades européias, e que não se modificou entre nós: o famoso esquema nas licenciaturas do “três mais um”, no qual os alunos têm três anos de formação em sua especialidade e somente um em poucos aspectos da educação e do ensino. A formação do professor alfabetizador teve o seu fulcro muito bem desenvolvido nas escolas normais de ensino médio, e agora estamos numa transição, onde se espera que essa formação se faça em nível superior; porém, este não se acha, de modo geral, instrumentalizado para formar professores alfabetizados. Estamos, assim, com alguns impasses.

Quero, sobretudo, sinalizar que há uma imobilidade muito grande nas instituições universitárias, nas instituições de ensino superior, no sentido de apresentar proposições mais avançadas e consistentes para formar professores. Estou questionando, sim, a capacidade dessas instituições de criar um lócus específico para formação de professores, com um eixo centrado na profissionalidade desse professor. O aluno que quer fazer medicina faz uma escolha para ser selecionado em faculdade de medicina, o aluno que quer ser engenheiro vai para a faculdade de engenharia, e quem quer ser professor vai para onde? Em nossa estrutura atual, ele vai para o curso de biologia, ou de matemática, ou de letras, nos quais não se faz, nem se pensa, a formação de docentes; apenas se enfoca o conteúdo disciplinar da área específica de conhecimento. A escolha do estudante não recai sobre um curso de formação de professores e isso é um problema para a educação, para

o ensino fundamental e médio. O dramático dessa situação, e as pesquisas estão mostrando isso, é que os formadores desses professores, ou seja, os professores do bacharelado, seja de letras, seja de biologia, seja de matemática, etc, não estão preocupados com a formação de professores e sim pensando em oferecer os conteúdos de letras, de biologia, matemática, etc. Ninguém está pensando que aquela pessoa, aquele jovem vai ser um professor, mas sim um literato, um biólogo, um matemático, etc. Ser professor é um adendo, é um apêndice, não uma preocupação central; ser professor fica sendo sub-produto, e é assim que se trata, até aqui, a formação de professores para a educação básica. Estamos permitindo que essa menos valia, que se cria internamente na universidade, se projete na sociedade, o que leva ao desmerecimento social e político dessa profissão, de fundamental importância para a nação.

Este problema vem sendo discutido, há muito tempo, sem que mudanças ocorram concretamente. As pesquisas vêm sinalizando os problemas desses cursos há tempos. Essa formação inespecífica tem um impacto profissional sério, porque, formado assim, esse professor não tem uma identificação muito clara com a educação; ele custa a se constituir como professor, criando mais uma perspectiva de solidão (ele só enxerga a sua disciplina e não a escola em seu trabalho) do que de partícipe de um conjunto, de uma equipe, com metas básicas de trabalho compartilhadas. Até quando nós vamos continuar com essa formação fragmentada e totalmente ineficaz?

Há muito discurso sobre a importância do professor, mas muito pouco fazemos para mudar a condição de sua formação, ou seja, oferecer aos jovens que desejam ser professores um currículo digno para o desenvolvimento des-

¹ Palestra proferida no Seminário Nacional sobre Educação e Contemporaneidade: A “Nova Ordem Mundial”. Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação - Mestrado em Educação e Contemporaneidade - Campus I, de 19 a 22 de novembro de 2002. Data da apresentação: 21.11.02 - Mesa 02: Mal-estar docente na contemporaneidade.

sa profissionalidade e de seu profissionalismo, um lugar de formação para onde ele pudesse se dirigir, como uma escolha profissional clara.

Nessa estrutura formativa, ao verificarmos as pesquisas, seja no que se refere à formação específica, seja quanto à formação pedagógica, observamos as grandes lacunas formativas, o aligeiramento não só do conteúdo pedagógico, mas também do conteúdo específico, agravando, mais ainda, o problema anteriormente assinalado. As grandes lacunas formativas desses professores, até nos conteúdos próprios, e as enormes lacunas formativas na área pedagógica – porque eles têm uma pincelada de prática de ensino, de didática, de estrutura e funcionamento do ensino, um estágio que, na maioria dos casos, não existe de verdade, constando apenas de uma assinatura de um professor ou diretor de escola, sem realmente ser um estágio – fazem com que este profissional enfrente sua atividade com precárias condições de desenvolvê-la a contento. Como se professor pudesse ser professor sem ter refletido sobre educação, sobre o desenvolvimento de crianças e jovens, sem ter feito um estágio adequado, sem ter permanecido o tempo necessário em uma escola, sem ter acompanhado o trabalho de outro professor, sem ter tido chance de ensaiar um trabalho com crianças ou adolescentes. Somos coniventes com esta situação, “largamos” os licenciandos de uma maneira absolutamente anti-ética, sem refletir sobre as conseqüências futuras para a educação escolar das novas gerações. Não se coloca a questão das conseqüências de uma formação fragmentária e precária de um professor para uma sociedade tão complexa, para uma atuação tão complexa, em que os interesses das crianças e jovens estão dinamicamente se alterando, onde há conflitos e diferenças culturais, diferenças de linguagem, diferenças sociais, motivacionais; um socius com os curtos-circuitos de poder e de dominação; em que as tecnologias configuram novas demandas; onde há heterogeneidade de condições de vida e sobrevivida. No entanto, apesar de tudo isso, o professor está ali, com seus alunos, dentro de uma sala de aula, nessa sociedade, devendo desenvolver a socialização

daquelas crianças e jovens, criando para eles a oportunidade de participar de uma cultura e recriar essa cultura. Uma tarefa realmente muito complexa que, como já colocamos, não é valorizada devidamente.

As pesquisas mostram que as licenciaturas, em geral, – estas ocupando, nas universidades, um lugar de curso desprestigiado – são oferecidas, em sua grande maioria, por instituições isoladas de ensino superior as quais têm baixa qualidade formativa, com corpo docente cuja formação é, no mínimo, discutível. A fragmentação da formação dos licenciandos, com a separação, sem articulação conveniente, entre as disciplinas de conteúdos básicos, específicos de áreas do conhecimento, e conteúdos de disciplinas pedagógicas, tem sido o fator mais apontado como determinante dos problemas de formação profissional dos docentes para o ensino fundamental e médio. Agregue-se a isto um outro fator, recentemente apontado, que é a falta de materiais didáticos diversificados e de qualidade para apoio a essa formação. Não são somente as instâncias da administração do ensino, responsáveis pela política da área e sua implementação, que não têm assumido a questão da formação de professores como primordial. Entre professores e alunos do ensino superior, há uma tendência grande a se menosprezar as questões do ensino e a formação para o exercício do magistério. A universidade tem posto, sistematicamente, em segundo plano a formação de professores. Os colegiados de curso, quando existentes, não se mostram capazes de equacionar questões sobre a formação específica e pedagógica nas licenciaturas, imperando a rotina e a repetição mecânica das estruturas tradicionais de formação e das disciplinas. Parte destes problemas ficam amplamente evidenciados nos concursos públicos para professores, nos quais uma porcentagem pequena obtém aprovação. Os programas e as bibliografias indicadas são, de modo geral, adequados segundo o exame que fizemos, e são de conhecimento prévio dos candidatos. No entanto, os resultados desses concursos revelam que há grandes lacunas na formação dos licenciandos, tanto em nível de conhecimento de sua área específica, como da área pedagógica.

Apesar das denúncias evidenciadas pelas pesquisas e do exame dessa situação em inúmeros fóruns, na prática, não se põe o dedo nos problemas essenciais que são a inexistência de integração entre as disciplinas componentes dessa formação, entre os docentes responsáveis por elas, prevalecendo, como já tantas vezes foi apontado, as dicotomias “ensino/ciência”, “educação/conteúdos”, “pedagogia/conhecimentos disciplinares”, “teoria/prática”.

Três pontos podem, então, ser enfatizados: a) a ausência, em nível dos cursos e instituições, de uma proposta, de uma perspectiva, de um perfil profissional do docente a ser formado (às vezes até será preciso criar a consciência de que se está formando um *professor*); b) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; c) a formação dos formadores.

Nada de substantivo tem sido feito para mudar essa formação pré-serviço, e o que vemos é que esse professor formado, na sua grande maioria, por faculdades isoladas, noturnas, deixa as licenciaturas com uma formação que pode ser qualificada de precária para seu exercício profissional em escolas.

Conseqüentemente, temos um problema formativo extremamente grave, porque as crianças não podem ficar sem escolarização na espera de que se forme melhor os professores; resta-nos, ao mesmo tempo, procurar prover os que já estão em exercício com ações formativas inovadoras e, simultaneamente, tentar superar os problemas da formação que antecedem a entrada na profissão. Este aspecto reveste-se de urgência, pois, sem melhorar e mudar a formação pré-serviço, estamos ampliando as dimensões do problema nas escolas e somando desqualificação.

Em que pese o reconhecimento de que o produto das pesquisas não passa direta e imediatamente para a sociedade, e que há um tempo para essa disseminação, para essa apropriação, muitas pesquisas sinalizam esses problemas há já 20, 30 anos, o que nos leva a concluir que alguma coisa dos problemas observados já devia ter sido levada em conta pelas políticas, pelos gestores ou pelas instituições.

Contamos, presentemente, com uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, abrindo novas possibilidades, propondo uma formação específica, a flexibilização dos currículos, e as diretrizes curriculares nacionais que recomendam a integração curricular para essa formação. Mas o que se observa nas instituições ou são resistências a pensar o novo, ou um imobilismo para deixar tudo como está, ou normatizações centrais ou institucionais diversas que começam a engessar esse modelo formativo nos moldes do que já vem ocorrendo: é a sensação de que “não vamos mudar nada”. A flexibilização e a diferenciação curricular, a partir de um eixo comum, visando a formação de professores (sejam alfabetizadores, professores de matemática, física, português, etc.) e a compatibilização com as necessidades culturais que são específicas de determinadas regiões e situações, em níveis e modalidades de formação, evidentes em um país heterogêneo como o nosso, parecem não encontrar campo fértil de reflexão e ação entre os responsáveis pela formação desse profissional.

Nesse sentido é que a formação de professores precisaria ser reconsiderada a sério. Primeiro, pensando-se um instituído que desse um perfil de base para essa formação e que a escolha dessa profissão pudesse ser realmente coerente, feita por pessoas que queiram vir a trabalhar em escolas. Segundo, teremos que superar a fragmentação formativa, entre conteúdos específicos e a formação pedagógica. Terceiro, formar o professor não para ser um tutor, como se ele fosse responsável por alunos individualizadamente, mas formá-lo para trabalhar em uma escola, com grupos de alunos que são de carne e osso, têm suas representações e modos de ser e pensar. Sua ação é coletiva, ele não vai ser um professor particular, de um aluno particular, mas vai lidar com o conjunto num instituído social específico. É preciso preparar o professor para trabalhar na escola, além de formá-lo nos conhecimentos. O quarto ponto é a mudança da formação dos formadores, ou a sua seleção. Não temos nos preocupado com a formação dos formadores. Quem realmente são eles, os formadores dos formadores,

que estão nas universidades e nas instituições de ensino superior; que compromisso têm com a educação? Que compromisso têm com a profissionalidade do professor? A maioria fica no gueto de sua disciplina, em que não há equipe de trabalho integrada em função de um conjunto de idéias e ideais para formar um professor – um profissional.

Os problemas que aqui trouxemos são fruto da reflexão e da pesquisa de muitos educado-

res. O desafio que o quadro de formação de professores nos coloca é realmente grande, pois trata-se de lidar com uma cultura cristalizada nas instituições formadoras, nas pessoas que respondem por essa formação. A grande questão de fundo está em que precisamos suprir necessidades formativas, não satisfeitas até aqui, ao mesmo tempo em que precisamos atentar para os avanços em diversos campos de conhecimentos e das tecnologias.

Recebido em 29.09.03

Aprovado em 20.11.03

¿HACIA DÓNDE VA EL OFICIO DOCENTE?

Transformaciones actuales en el oficio de enseñar

Estanislao Antelo *

RESUMEN

Este texto¹ presenta algunos resultados provisionales de una serie de exploraciones sobre el oficio² de enseñar. Uno de nuestros propósitos centrales es contribuir a la elucidación de los factores que intervienen en el deterioro creciente de nuestro oficio. La pregunta misma que abre el texto, la inquietud que plantea la pregunta, no hace más que señalar la puesta en cuestión de una práctica que en general se ha asociado – con suerte dispar – a las ideas de legitimidad, prestigio y reconocimiento. Una expresión de una maestra argentina sintetiza buena parte de lo que parece estar ocurriendo: *A mí nadie me preparó para esto.*³

Palabras clave: Oficio docente – Educadores – Pedagogía

RESUMO

PARA ONDE VAI O OFÍCIO DOCENTE? Transformações atuais no ofício de ensinar.

* Doctor en Humanidades y Artes con mención en Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Enderezo para correspondencia: Junin 119, 4to piso, dpto G., Capital Federal. Código Postal: 1026, Argentina. E-mail: anteloe@arnet.com.ar

¹ Este texto se inscribe en una serie de actividades más generales que intentan dar cuenta de las transformaciones en el oficio de enseñar. Básicamente ha sido posible gracias a la iniciativa de Alejandra Birgin y Analía Segal (Ex coordinadora y coordinadora actual, respectivamente, de la Escuela de Capacitación (Cepa) de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) quienes decidieron implementar y darle continuidad a una instancia de investigación y capacitación bajo mi coordinación que se denomina Área de estudios sobre el oficio docente. Participan en las actividades del área los siguientes investigadores que han colaborado en la escritura de este texto: Cecilia Blanco, Julieta Gomez, Bettina Motta, Soledad Frías Ocampo, Mercedes Potenze, Sebastián García, María Aleu y Florencia Stubrin. También la Dra. Inés Dussel, directora del área de educación de FLACSO, ha contribuido a que estas ideas tuvieran un destino al proponer tiempo atrás discutir y elaborar un informe sobre algunas conexiones entre lo que conocemos como malestar docente y el oficio de enseñar.

² No nos es ajena la complejidad que implica el gesto de describir el ejercicio de la enseñanza en términos de oficio. Son muchos los que nos han señalado el supuesto equívoco. Se trata, nos dicen unos, de una profesión. Se trata, nos dicen otros, de un trabajo. Y todavía quedan los que dicen que se trata de un apostolado. Mantener en este texto el significativo oficio obedece a la decisión de no dejarse seducir tan prontamente por los paraísos prometidos de la profesionalización y sus agnósticos, o por las apologías de las entregas apostólicas o laicas ni por las militancias de turno. Si bien sabemos el costo que supone mudar de nombre en la cultura, mantenemos para nuestras investigaciones la palabra oficio. Para quien quiera avanzar sobre la fuerza del término oficio, pueden encontrarse indicios en la obra de Antonio Santoni Rugiu denominada Nostalgias del maestro artesano.

³ A mí nadie me preparó para esto o cuando nos quedamos sin respuestas frente al metamorfosis del trabajo docente. Este fue el nombre de un Seminario Intensivo que implementamos a comienzos de este año en la Escuela de Capacitación (Cepa) de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Este texto⁴ presenta alguns resultados provisórios de uma série de investigações sobre o ofício de ensinar. Um de nossos propósitos centrais é contribuir para a elucidação dos fatores que intervêm na deterioração crescente de nosso ofício. A pergunta mesma que abre o texto, a inquietação que a pergunta instala, não faz mais do que assinalar o questionamento de uma prática que em geral se tem associado – com sorte desigual – às idéias de legitimidade, prestígio e reconhecimento. Uma expressão de uma professora Argentina sintetiza em boa parte do que parece estar ocorrendo: *A mim ninguém me preparou para isto.*

Palavras-chave: Oficio docente – Educadores – Pedagogia

ABSTRACT

WHERE IS THE TEACHING PROFESSION HEADING? Current transformations in the teaching profession

This text presents some temporary results of a series of investigations on the teaching profession. One of our main goals is to contribute to the elucidation of the factors that intervene in the growing deterioration of our profession. The same question that opens the text, the uneasiness that the question installs, does nothing further but pointing out the questioning of a practice that, in general, has been associated – with unequal luck – to the ideas of legitimacy, prestige and recognition. An expression of an Argentinean teacher synthesizes a great deal of what appears to be happening: *Nobody has prepared me for this.*

Key words: Teaching profession – Educators – Pedagogy

Son numerosos los estudios que describen la característica central de la época que nos toca vivir (el *esto* de nuestra maestra desconcertada) con las palabras final, agonía, derrumbe, ruina, declive, colapso, cambio o alguna de sus variantes. Este modo de nombrar intenta situar en el centro de la discusión la visibilidad de lo que termina y la forma de lo que está por venir; la tensión entre los finales y los comienzos. En el terreno educativo parece haberse reunido evidencia suficiente para afirmar que las coordenadas básicas de lo que entendíamos por oficio docente pierden su fuerza orientadora.

Es por eso que se vuelve necesario desplegar y recorrer las transformaciones que a nuestro entender tienen más impacto en el oficio docente y examinar algunas de las consecuencias inesperadas que suscitan. En esta oportunidad seleccionamos tan sólo las alteraciones que se han producido y se están produciendo, alrededor de la temporalidad pedagógica y el estatuto de la familia.⁵

1. Tiempos pedagógicos: el declive del largo plazo

Como Richard Sennett (1999) ha puesto de relieve, la mutación más radical a la que nos enfrentamos es la que está teniendo lugar en el estatuto mismo del tiempo. Todo parece indicar

⁴ Estudo apresentado no Seminário Nacional sobre Educação e Contemporaneidade: A “Nova Ordem Mundial”. Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação – Mestrado em Educação e Contemporaneidade - Campus I, de 19 a 22 de novembro de 2002. Data da apresentação: 21.11.02 - Mesa 02: Mal-estar docente na contemporaneidade.

⁵ Las transformaciones seleccionadas en nuestra investigación (que exceden el marco de este breve texto) son las que parecen afectar el sedimento mismo de la pedagogía: la temporalidad pedagógica, los problemas de crianza, el estatuto de la infancia y la familia, la alianza entre la escuela y el afuera, la función del adulto en la cultura, el valor del conocimiento, la enseñanza y la transmisión, las consecuencias inesperadas del declive de la pedagogía tradicional y los problemas siempre actuales de la autoridad.

que el largo plazo se apaga. Como sabemos, las prácticas educativas – escolares y no escolares – hubieron de constituirse sobre el fondo de la idea de plazo, de largo plazo. Con pocas variaciones en la historia de la pedagogía, educar siempre remitió a un tiempo de larga duración alejado de la prisa y la inmediatez. Otro tanto con la idea moderna de infancia, con el tiempo de la infancia cuyo producto final es un *niño*. Tiempos duraderos, pacientes y no mediatos caracterizados también por su disposición y abundancia. La idea de urgencia ha sido hostil al trabajo educativo. O, para ser más estricto, si hubo de haber urgencia alguna fue la materializada en el universal deseo infantil de ser pronto, urgente, *grande* (signo indudable de la eficacia del trabajo pedagógico).

En síntesis, la pedagogía, aquella cofradía de **exegetas entusiastas del devenir**, tuvo siempre cierto control, cierta ilusión de control del tiempo y cierta opulencia propicia para derroches, generosidades y gastos temporales suntuosos. Ni siquiera las transformaciones acaecidas a partir del rechazo de la pedagogía tradicional (con sus críticas vehementes a los tiempos anacrónicos, la rutina, la memorización y la repetición) o la pluralidad de prácticas nacidas al calor del descubrimiento de la especificidad de lo infantil, han podido quitarse fácilmente de encima el peso de los tiempos de espera, los *mientras tanto*, las postergaciones, los plazos y las cuarentenas. Otro tanto acontece con la idea notable de que educar hubo de ser una de las estrategias de poner al ser al abrigo del tiempo a partir de la oferta de otro tiempo para después, siempre mejor y más robusto que el presente: un tiempo siempre vinculado al crecimiento, la salida y el movimiento. Sin embargo, basta reparar en el estado dubitativo en que se encuentran las nociones de *carrera* o *curso* para tener una estimación de la alteración que está teniendo lugar.⁶

Esta temporalidad del largo plazo, previsible y en la cual una serie de secuencias o pasos sucesivos estaban integrados en una totalidad – tanto como la que supone la espera, la latencia y el *mientras tanto* de lo escolar y lo infantil – parece haber sido archivada. Una temporalidad

caótica, imprevisible y múltiple quiere tomar su lugar. No se trata de que el tiempo – que es por definición una amenaza al ser – se haya puesto ahora *out of joint*. Quizás asistimos a la ineficacia práctica de las estrategias educativas clásicas para mitigar los tormentos del paso del tiempo. Por decirlo de otra manera, la organización (escolar, familiar y como algunos afirman, estatal) parece agotarse o dimitir, en su tarea de vencer al tiempo. Si esto es así, la asociación habitual entre educación, futuro y porvenir exige ser revisada del mismo modo que las ideas de cuidado, amparo temporoespacial y movilidad que hubieron de estar en el centro de la pedagogía, de la institución escolar y de la infancia que habría de habitarla.

Una serie de problemas se abren en el horizonte pedagógico contemporáneo una vez que la temporalidad conocida se nos vuelve progresivamente extraña: ¿Cómo se enseña sin largo plazo? ¿Cómo se ofrece a los nuevos de este mundo un tiempo no gobernado por el abismo del puro presente? ¿Cómo se establece una forma de espera, cuidado y amparo con un tiempo que está hecho de prisa, agitación y precipitación? ¿Cuál es el destino de un oficio sin la impronta de lo que quiere perdurar, lo duradero, lo postrero? ¿Cómo se educa sin los plazos que requieren las ideas de carrera y trayectoria? ¿Cómo se educa sin el largo aliento, la calma espera y la esperanza de ese tiempo otro del que puede haber? ¿Qué chance tienen los hombres de vincularse entre sí en un tiempo regulado por la compulsión al cambio continuo? ¿Cuál es la formación para un oficio o una profesión que nos somete compulsivamente a la *actualización* y ve, con nostalgia o euforia, como se trastornan sin pausa sus principios más antiguos? ¿Cuál es entonces el destino de los educadores, esos atletas orgánicos de la metamorfosis y lo inactual?

⁶ Para analizar en detalle la idea de carrera véase Richard Sennett. Por otro lado, ha sido la fecunda idea de movimiento (aquella boda entre el tiempo y el espacio, como señala J.A. Miller) la que ha proporcionado norte a las prácticas pedagógicas.

2. Las mutaciones múltiples en el estatuto de la familia

Cierto hipotético acuerdo entre especialistas y formadores de opinión parece indicar que de las instituciones que modelaron nuestra existencia es la familia la que ha sido más afectada. Las numerosas variaciones introducidas en el estatuto del matrimonio y la vida conyugal; los avatares progresivamente desconocidos de la filiación y la descendencia⁷; la lenta pero ininterrumpida separación entre procreación y sexualidad; los cambios abruptos en la paternidad, la maternidad y los afectos como producto del avance sostenido de las nuevas tecnologías reproductivas; la incorporación de la mujer a un mundo laboral trastocado; la variedad y magnitud de las conquistas feministas y de la *cultura gay*; el deterioro de la vida adulta como depósito natural de la autoridad disciplinar tanto como la probable alteración de las ideas de diferencia sexual y generacional, etc., no sólo producen conversiones severas y permanentes en las coordenadas básicas de lo que entendemos por *familia* sino que sacuden la firmeza habitual de las relaciones siempre complejas que la *familia* supo establecer con la educación, en especial, en su formato escolar.

Si la perorata conservadora que todavía ambiciona una familia *bien constituida* sabe hoy a anacronismo sin retorno, las formas novedosas, postpatriarcales y postradicionales no cesan de desplazar los sentidos de lo que poco tiempo atrás, quería ser el conglomerado basal de la sociedad, su fundamento. Fundamento que, paradójicamente, habría de cumplir la modesta función de ser una de las mayores causantes de todos los padecimientos y libertades del hombre medio en occidente. Se olvida con demasiada prisa que la familia que se añora fue la forma privilegiada del agobio y el sitio *contra* el cuál labrarse una vida. Las nuevas formas (¿post familiares?) de agruparse y reproducirse ni mitigan el desconcierto ni se dejan capturar fácilmente por el afán metodológico. Sin embargo, como ha sido señalado recientemente el *deseo de familia*, contra todas las crónicas de una disolución anunciada, perdura (ROUDINESCO, 2003).

Mientras tanto, es cierto que vemos hijos – cuando conseguimos identificar algo parecido a un hijo – autónomos, autosuficientes, hijos sin padres o que cuidan a sus padres o lisa y llanamente abandonados, de formas más o menos gratificantes. Vemos padres – cuando conseguimos identificar con precisión qué es un padre – que disponen de menos tiempo con los hijos, padres abandonados, ausentes, prescindentes o demasiado presentes, padres inútiles, fracasados, doblegados, padres sin hijos, madres sin padres, madres independientes, autónomas, autosuficientes o abuelas solteras. Vemos parejas no parejas, bancos de esperma, clonaciones inminentes y combinaciones impensadas. Todo aquello que solía entrar en el sólido mundo de la naturaleza o la tradición pasa a ser objeto de elecciones y decisiones. La única certeza es que la certeza sobre lo que una familia era, o debe ser, se evapora. Puede que sea este el significado de la expresión profesoral a la que aludimos (*a mí, nadie me preparó para esto*): a mí nadie me preparó para lidiar con estos *cachorros* humanos que provienen de estas *familias*⁸. Por dar sólo un ejemplo, el otrora

⁷ Michel, personaje central de la novela del escritor Michel Houellebecq (1999, p. 157-169) afirma lo siguiente: “las relaciones familiares duran algunos años, a veces algunos decenios, de hecho duran mucho más tiempo que las demás; y al final también mueren (...) Los hijos, por su parte, servían para transmitir una condición, unas reglas y un patrimonio. Esto era así, claro, en las clases feudales, pero también entre los comerciantes, los campesinos, los artesanos; de hecho en todas las clases sociales. Ahora nada de eso existe: soy un empleado, vivo en régimen de alquiler, no tengo nada que dejarle a mi hijo. No tengo un oficio que enseñarle, no tengo ni idea de lo que hará en la vida; de todos modos, las reglas que yo conozco no valdrán para él, vivirá en otro universo. Aceptar la ideología del cambio continuo es aceptar que la vida de un hombre se reduzca estrictamente a su existencia individual, y que las generaciones pasadas y futuras ya no tengan ninguna importancia para él. Así vivimos, y actualmente tener un hijo ya no tiene sentido para un hombre.”

⁸ Esta afirmación es básicamente incorrecta en tanto sabemos que por definición un cachorro ingresa a la escuela en cierta forma, no preparado. Una escuela de niños ya preparados o preparados correctamente, y de adultos ya preparados para eso que un niño le presenta como obstáculo, carece de sentido.

rubor que habría de reproducir la escolar confección de habitar una familia rasgada por el divorcio, puede que se haya invertido definitivamente y la extrañeza y la desazón la proporcione una familia de cónyuges originales. No tener dos casas, para un púber de clase media, parece ser una excepción.

Es que en clave pedagógica no es un dato menor afirmar que la familia ya no es lo que era. No lo es en tanto asistimos a una nueva y rara responsabilización de las familias -motorizada con fervor por no pocos educadores- como fuentes directas del fracaso escolar de los chicos. Una causalidad parental múltiple y determinista se deposita en la familia que se ha vuelto protagonista por su ausencia o imperfección: *la violencia la traen de la casa, qué querés con esos padres, no tienen límites, no tienen contención familiar, etc.*⁹ Se han vuelto numerosos los educadores restauradores partidarios de señalar el sitio exacto de lo faltante: falta familia, faltan padres, autoridades, valores, principios, modelos, etc. De tanta falta se hace seguir el augurio siempre peligroso de la disolución.

Pero los que mitigan el deseo de disolución con el ejercicio de la historia, van por otro lado. Si como ha mostrado Narodowski (2000), la alianza entre Estado-Escuela-Familia que dotó de eficacia a esa escuela que fuimos, se ha roto o está en vías de desaparecer y/o reinventarse, la novedad o bien obliga a tejer una *nueva* alianza con esta *nueva* familia -si es que tiene sentido seguir llamando a ese nuevo amontonamiento móvil de ese modo- o bien no parece haber más alternativa que hacer retornar, refundar o restituir el pilar de la sociedad. Sabemos que esta última operación es imposible. Lo cierto es que como suele acontecer a la hora de las transformaciones en el terreno social, los costos se desplazan como las ganancias. En todos los casos, el interés pedagógico por la familia se incrementa al mismo paso que sus aristas se nos vuelven más y más incomprensibles.

El mediático y largamente anunciado estallido de la familia tradicional no parece haber acabado con las formas del mutuo reparo humano. Por el contrario, parece haber contribuido a la apertura de nuevas e inéditas formas de organi-

zación familiar que jaquean las referencias contractuales de las escuelas y los sistemas de orientación de los educadores adultos que en ella se encargaban de la enseñanza. En la medida en que *los padres*, aquellos adultos responsables, ya no se someten plácidamente a los últimos estertores de la oferta escolar, la escuela misma se ve obligada a conquistar una autoridad que le era atribuida desde el origen. Al mismo tiempo, la escuela se encuentra en dificultades crecientes para lidiar con sus afueras familiares. No deberíamos perder de vista que la familia funcionaba (sea esto valorizado o criticado) como un lugar **otro** al escolar.¹⁰

¿Cuál es la otra institución en la que se da forma y cobijo al cachorro humano -aquella contra la cual la escuela hace diferencia- si la familia no es más lo que era? ¿Cuáles son las alianzas que habrán de legitimar la función de la escuela y del adulto en la cultura? ¿Qué otra cosa puede hacer un educador que eluda la fútil acusación creciente que sitúa a la familia (siempre carente) como causa fundamental del deterioro de la autoridad educativa?

⁹ En un estudio exploratorio que motorizó nuestras indagaciones sobre el oficio, preguntamos a los docentes lo siguiente: Antes se decía que la escuela debía darle todo a todos. Hoy es común escuchar que la escuela debe dar más al que menos tiene. ¿Cuál es el significado de ese tener menos? Los docentes interrogados sobre el significado del “menos tienen” respondieron en un número importante que lo que “menos tienen” es contención familiar. Esta variable se ubicó por debajo de “necesidades básicas satisfechas” y por encima de “reglas/normas”. Puede resultar de interés señalar que muy pocos respondieron que lo que menos tienen aquellos alumnos carentes/desposeídos es “conocimiento”. Del mismo modo cuando se les preguntó por los factores que “limitan la tarea del docente”, en primer lugar hacen referencia a las “necesidades básicas insatisfechas” y en segundo lugar a “los problemas familiares”. Como sabemos, las relaciones entre familia y escuela nunca fueron plenamente transparentes. Como hoy, la ambigüedad fue su signo. Conviene no perder de vista que la sola idea de obligatoriedad escolar supone una buena dosis de desconfianza parental.

¹⁰ He procurado desarrollar brevemente esta idea en un texto llamado Tarea es lo que hay (ANTELO, 2002). Usted no está en su casa, usted no está en la calle, usted no está en la cancha, reto profesoral de larga data y eficacia, no hacía otra cosa que indicar esta diferencia constitutiva.

Estas preguntas más las que propusimos a la hora de describir las variaciones en la temporalidad pedagógica, guían nuestro trabajo.

Es relativamente sencillo encontrar al menos dos posiciones respecto al conjunto de transformaciones que afectan directamente al oficio docente.

Por un lado, tal como hemos mencionado, una operación por definición conservadora. Frente a la magnitud de las mutaciones y frente al desconcierto que producen en el universo pedagógico, la solución es volver, restaurar, refundar, o por lo menos, no agitar las aguas. La inmovilidad, como sabemos, suele ser la vitamina de toda nostalgia conservadora.

Por otro lado, aquellos hombres de acción supuestamente más a tono con la época, que aceptan y celebran el carácter inexorable del cambio, también aprueban incluir las mudanzas y desafíos a los que se enfrenta la práctica de la enseñanza en un conjunto más abarcador de transformaciones. El mundo cambió y con él, no siempre al mismo ritmo, el oficio docente. Sin embargo estas descripciones (que se han vuelto un lugar común de cierto pragmatismo inteligente que acompañó los últimos procesos de reforma de los sistemas educativos en América Latina) acostumbran desechar el esfuerzo lento del trabajo descriptivo-explicativo o acomodarlo a los raros diagnósticos que a priori definen sus resultados.

En el fondo, lo que quieren instalar en la

discusión y en la lucha por el destino del oficio docente, es la convicción de que no tiene sentido devanarse los sesos intentando explicar las causas y efectos múltiples de las transformaciones epocales que, por otra parte, parecen estar a una distancia considerable de nuestra posibilidad de intervención. En esta perspectiva, la solución consiste en proponer soluciones que permitan adecuarse de manera creativa e inteligente a estos cambios. En esta perspectiva, la solución es ser flexible al cambio, es decir, una de las formas elegantes de la resignación.

Tanto adecuarse, de la manera menos dolorosa posible, como renunciar a comprender el peso de las mutaciones, omiten el carácter litigante que tiene el destino de éste y todo oficio.

Porque es en el escenario de un litigio -y el campo de reflexión que presupone- donde la pregunta puede y debe formularse: ¿Hacia dónde va el oficio docente? ¿Cómo saberlo?

Mientras ese saber que no disponemos busca su forma, nos aprontamos a mantener el esfuerzo pedagógico paciente pero constante que este texto quiere ilustrar, en tanto decide dar cuenta de lo que parece estar sucediendo, al querer explorar de manera sistemática la magnitud de las transformaciones de la época y las marcas que sobre el oficio de enseñar, imprimen. De esta combinación entre el silencioso trabajo de elucidación y las formas atentas de intervención en el presente, dependerá lo que suceda con nuestra pregunta inicial.

REFERENCIAS

- ANTELO, E. *Tarea es lo que hay*. En: DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S. (comp.). *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: F.C.E., 2003.
- HOUELLEBECQ, Michel. *Las partículas elementales*. Barcelona: Anagrama, 1999.
- MILLER, Jaques Alain. *La erótica del tiempo y otros ensayos*. Buenos Aires: Tres Haches, 2000.
- NARODOWSKI, Mariano. *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.
- ROUDINESCO, Elizabeth. *La familia en desorden*. Buenos Aires: F.C.E., 2003.
- SANTONI RUGIU, Antonio. *Nostalgia de un maestro artesano*. México: CESU, 1996.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1999.

Recebido em 29.09.03
Aprovado em 20.11.03

TRABALHO DOCENTE E SOFRIMENTO PSÍQUICO: um estudo entre professores de escolas particulares de Salvador, Bahia

Tânia Maria de Araújo ¹

Annibal Muniz Silvanyn Neto ²

Eduardo José Farias Borges dos Reis ³

Fábio Ricardo Dantas Dutra; Gustavo Rabelo Azi; Rodrigo Leal Alves ⁴

RESUMO

Em um estudo epidemiológico transversal objetivou-se descrever a prevalência de distúrbios psíquicos menores entre professores de escolas particulares de 1º e 2º graus de Salvador, Bahia, e avaliar potenciais fatores de risco para sua ocorrência.⁵ Fez-se uma amostragem aleatória por conglomerados (escolas), estratificada (escola pequena, média ou grande) e proporcional (ao número de professores em cada um desses tipos de escola da rede particular). Informações foram coletadas num questionário padronizado auto-aplicável. A avaliação da saúde mental dos trabalhadores foi feita usando-se o “Self-Report Questionnaire”(SRQ-20). Foram pesquisados 572 professores. Encontrou-se prevalência de distúrbios psíquicos menores (DPM) de 20,1%. Os professores com DPM apresentaram médias de queixas gerais de doença mais elevadas que aqueles sem DPM. Os professores que referiram relacionamento ruim com os colegas, trabalho repetitivo, ritmo de trabalho acelerado, desgaste na relação professor-aluno, tempo insuficiente para as refeições e desempenho das atividades sem materiais e

¹ Doutora em Saúde Pública (área de concentração: Epidemiologia) pelo Instituto de Saúde Coletiva da UFBA; Mestre em Saúde Comunitária pelo Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da UFBA; Psicologia pela UFMG. Professora do Departamento de Saúde, Núcleo de Epidemiologia, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS/BA). Endereço para correspondência: Rua Cláudio Manoel da Costa, 74, Edifício Santa Cláudia, Apt. 1401, Canela – 40110.180 Salvador/BA. E-mail: araujotania@hotmail.com.

² Mestre em Saúde Comunitária pelo Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da UFBA; Medicina pela Faculdade Bahiana de Medicina. Professor do Departamento de Medicina Preventiva, Faculdade de Medicina, Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: silvanyn@ufba.br.

³ Doutorando em Medicina do Programa de Pós-Graduação em Medicina e Saúde, Faculdade de Medicina UFBA; Mestre em Saúde Comunitária pelo Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da UFBA; Medicina pela UFBA. Professor do Departamento de Medicina Preventiva, Faculdade de Medicina, Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: eduardofreis@uol.com.br.

⁴ Bolsistas de Iniciação Científica, Faculdade de Medicina, Universidade Federal da Bahia.

⁵ Pesquisa sobre as Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino em Salvador, financiada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CONTEE) e realizada por iniciativa do SINPRO/BA em parceria com o Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da UFBA. **Agradecemos a Cristina Kavalkievicz e aos demais diretores do Sinpro/BA o efetivo suporte dado à realização deste estudo.**

equipamentos adequados apresentaram prevalências de DPM estatisticamente mais elevadas do que aqueles que não referiram tais características. Os achados fortalecem a hipótese de que determinadas condições de trabalho podem repercutir negativamente sobre a saúde psíquica dos professores; devendo, portanto, serem repensadas e redimensionadas no processo de trabalho docente.

Palavras-chaves: Saúde Mental e Trabalho – Trabalho Docente – SRQ-20 – Escolas particulares

ABSTRACT

TEACHING AND PSYCHOLOGICAL DISTRESS: a study among teachers from private schools of Salvador, Bahia, Brazil

This cross-sectional epidemiological study aimed to describe the occurrence of minor psychological disorders among teachers from private schools of Salvador, Bahia, Brazil, and to evaluate potential risk factors for this health problem. A cluster (schools), stratified (small, medium or large school), proportional (to the number of teachers in each of these types of schools), random sample was taken. Data were collected in a standardized self-report questionnaire. Mental health evaluation was performed by using the self-report questionnaire (SRQ-20). Data collection occurred among 572 teachers. The prevalence of minor psychological distress (MPD) was 20,1%. Teachers with MPD presented higher mean of disease complaints than those without MPD. The results showed that teachers presenting statistically more elevated MPD prevalences were those who referred bad relationship with colleagues, repeated work, accelerated work rhythm, distress on teacher-student relationship, insufficient time to lunch, and inadequacy of materials and equipments to develop activities. These results support the hypothesis that some work characteristics have negative effects upon mental health of teachers. Thus, these characteristics should be redimensioned in the work process.

Key words: Mental health and work – Teaching – SRQ-20 – Private high schools

INTRODUÇÃO ⁶

Elevado desgaste psíquico-emocional entre professores, especialmente de escolas de 1º e 2º graus, tem sido registrado em estudos conduzidos em diferentes países. A Organização Internacional do Trabalho sistematizou achados de alguns estudos: um em cada dois professores participantes de uma pesquisa da Universidade de Munique estava exposto ao risco de sofrer um ataque cardíaco; entre docentes da Hungria constatou-se maior prevalência de dis-

túrbios advindos do estresse, labirintite, faringite, neuroses e doenças dos aparelhos locomotor e circulatório em docentes; entre educadores franceses, segundo dados oficiais, 60% das solicitações de licença por motivo de doença re-

⁶ Estudo apresentado no Seminário Nacional sobre Educação e Contemporaneidade: A “Nova Ordem Mundial”. Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação – Mestrado em Educação e Contemporaneidade – Campus I, de 19 a 22 de novembro de 2002. Data da apresentação: 21.11.02 - Mesa 02: Mal-estar docente na contemporaneidade.

lacionavam-se aos distúrbios nervosos. Além disso, verificou-se, entre pessoas hospitalizadas por doenças mentais, maior incidência de neuroses com depressão entre os professores do que entre outras categorias profissionais. Na Inglaterra, 20 a 30% dos educadores classificaram a profissão como causadora de estresse (MACHADO, 1993)

As fontes e a extensão da ansiedade e do estresse percebidos pelo professor têm sido investigadas. Apesar das fontes de ansiedade avaliadas variarem muito de estudo para estudo, dentre as mais comumente relatadas, incluem-se: pressão do tempo e treinamento inadequado (MESSING et al., 1997), relacionamento com a administração e outros colegas (SORATTO; RAMOS, 1999), ameaças verbais e físicas feitas por estudantes (CICHON; KOFF, 1980), tarefas extraclasse, reuniões e atividades adicionais (KEAVNEY; SINCLAIR, 1978). As repercussões desses estressores na saúde também têm sido avaliadas. Payne e Fletcher (1983) observaram que demanda do trabalho predizia significativamente depressão e falhas cognitivas.

Um estudo recente entre professores de 1º e 2º grau em todo o Brasil, abrangendo 1440 escolas e 30.000 professores, revelou que 26% dos professores estudados apresentaram exaustão emocional, variando de 17% em Minas Gerais e Ceará a 39% no Rio Grande do Sul (CODO, 1999). A desvalorização profissional, baixa auto-estima e ausência de resultados percebidos no trabalho desenvolvido foram fatores importantes para o quadro encontrado.

Carvalho (1995), estudando professoras primárias na cidade de Belém, encontrou níveis mais elevados de suspeição de sintomas psíquicos em escolas nas quais se relatou relacionamento menos democrático com a direção do que naquelas onde predominavam relações mais democráticas.

No Brasil, os estudos abordando as condições de saúde e trabalho do professorado ainda são escassos; apenas na segunda metade da década de 90, foram produzidas investigações abordando essa temática, e, em sua grande maioria, centraram-se em escolas públicas.

As evidências encontradas nesses estudos são preocupantes e apontam a necessidade de diagnósticos mais acurados da situação de saúde dos educadores, de uma forma geral e, de modo particular, reforçam a procedência de se investigar as condições de trabalho e repercussões sobre a saúde mental, no contexto das escolas particulares.

O presente estudo objetivou determinar a prevalência de distúrbios psíquicos menores entre professores das escolas particulares de Salvador, Bahia, e avaliar potenciais fatores de riscos para os distúrbios psíquicos encontrados.

MATERIAL E MÉTODOS

Foi realizado um estudo epidemiológico transversal. Para a composição da amostra, as escolas foram classificadas em pequenas (5 a 20 professores), médias (21 a 50 professores) e grandes (com mais de 50 professores). A partir da listagem de escolas da rede particular fornecida pelo Sindicato de Professores no Estado da Bahia, fez-se uma amostragem aleatória por conglomerados (escolas), estratificada (escola pequena, média ou grande), proporcional (ao número de professores em cada um desses tipos de escola). O tamanho da amostra foi calculado utilizando-se os procedimentos recomendados por Daniel (1987).

Como a amostragem foi feita por conglomerados, definiu-se um efeito do desenho igual a 1,5, o que resultou num número de professores a serem estudados igual a 551. Os professores foram selecionados de 60 escolas, escolhidas aleatoriamente. O número de 60 escolas foi definido em função da capacidade da equipe de pesquisa, e correspondeu a cerca de 22% das escolas existentes. O sorteio dos docentes foi conduzido a partir de listas fornecidas pelo setor de pessoal das escolas.

Foram considerados elegíveis para o estudo os professores das escolas particulares da Cidade de Salvador. Professores de cursos de línguas estrangeiras, de educação física, de dança, ou de preparação específica para o concurso vestibular foram excluídos da investigação,

devido às características específicas de suas atividades de ensino.

Para a coleta de informações, foi utilizado um questionário padronizado, respondido pelo próprio professor, e composto por cinco blocos: *1ª bloco*: identificação geral do entrevistado e da escola onde ele respondeu o questionário (destinado a caracterizar os indivíduos integrantes da amostra segundo variáveis como sexo, escolaridade, idade, tempo de trabalho na profissão, carga horária total de trabalho na semana, turno de trabalho etc.); *2ª bloco*: características do ambiente de trabalho (visando identificar os aspectos que os professores percebiam como característicos dos seus locais de trabalho); *3ª bloco*: queixas de doenças (para avaliar a situação global de saúde dos indivíduos, buscando identificar queixas e sintomas de alguns agravos à saúde, tais como problemas de voz, distúrbios auditivos e visuais, alergias, dentre outros problemas de saúde mais frequentes nesse grupo ocupacional); *4ª bloco*: avaliação da saúde mental dos trabalhadores através de um instrumento de detecção de distúrbios psíquicos, o “Self-Report Questionnaire” (SRQ-20); *5ª bloco*: questões sobre Serviço de Medicina e Segurança do Trabalho nas escolas, doenças e acidentes do trabalho e problemas de saúde recentes.

Para o teste dos instrumentos construídos especificamente para esta investigação e para o estabelecimento de condutas e estratégias metodológicas mais adequadas, foram conduzidos previamente um pré-teste e um estudo piloto. O pré-teste foi realizado em uma grande escola de Salvador e dela participaram 128 professores. O estudo piloto foi conduzido durante a IV Jornada Pedagógica, promovida pelo Sindicato dos Professores, e contou com a participação de 497 docentes de todo o Estado da Bahia. Os resultados dessas duas etapas de avaliação dos instrumentos e estratégias metodológicas estão descritos em outra publicação (SILVANY-NETO et al., 1998).

A equipe de pesquisa foi previamente treinada para a realização da coleta de dados. Um manual de instruções foi elaborado para auxiliar na aplicação dos questionários e padronizar,

o máximo possível, os procedimentos adotados na coleta de dados.

O “Self Report Questionnaire” (SRQ-20) foi projetado por Harding e colaboradores em 1980, para uso em estudo da morbidade psiquiátrica em instituições de cuidados primários de saúde em países em desenvolvimento (MARI, 1986). Borges (1990) destaca que este é um instrumento bastante apropriado para avaliação de saúde mental em populações, sendo de fácil compreensão e rápida aplicação. No Brasil, tem sido usado em várias investigações de grupos ocupacionais (PITTA, 1990; ARAÚJO et al., 2003). Estudos que validaram o SRQ-20 em população trabalhadora encontraram níveis satisfatórios de desempenho (FERNANDES; ALMEIDA-FILHO, 1998; PALACIOS et al., 1998).

O grau de suspeição para distúrbios psíquicos foi avaliado a partir do escore alcançado por cada professor(a) no SRQ-20. Classificou-se como suspeito de apresentar distúrbio psíquico menor (DPM), com SRQ alterado, o professor que respondeu positivamente a 7 ou mais questões do teste. Professor sem suspeição de DPM, com SRQ normal, foi aquele com 6 ou menos respostas positivas ao teste.

Os problemas de saúde foram avaliados por meio de morbidade referida pelo professor, a partir de um inventário definido no questionário. A variável queixa de doenças foi construída a partir do número de queixas de morbidade relatada por cada professor.

Avaliou-se associação entre as características ambientais e organizacionais do trabalho e a prevalência de distúrbios psíquicos menores observada. A avaliação foi feita por meio do cálculo de razões de prevalência (RP) e de seus respectivos intervalos de confiança (IC). O nível de confiança aceito para avaliação de significância estatística foi de 95%.

RESULTADOS

Entre os 573 professores pesquisados, 572 preencheram corretamente o SRQ-20 e foram incluídos na análise. Desses professores, 115

apresentaram SRQ alterado, indicando uma prevalência de distúrbios psíquicos menores (DPM) de 20,1%.

A tabela 1 apresenta a frequência de distúrbios psíquicos menores segundo o tamanho da escola. Docentes de escolas pequenas apresentaram a menor frequência de DPM. Entretanto, as diferenças entre as prevalências encontradas nos três tipos de escola não foram estatisticamente significantes, embora professores de escolas médias e grandes tenham apresentado cerca de 1,5 vezes mais distúrbios psíquicos do que os professores das escolas pequenas.

Embora as mulheres tenham apresentado prevalência de distúrbios psíquicos menores mais elevada do que os homens, respectivamente 21,4% e 17%, essa diferença não foi estatisticamente significativa.

Ao analisar-se o número médio de queixas gerais de doença que o professor referiu e o desempenho no SRQ, observou-se que os professores com DPM apresentaram médias de queixas mais elevadas que os professores sem DPM. Essas diferenças foram estatisticamente significantes tanto nos resultados globais como naqueles obtidos para os tipos de escola estudados (Tabela 2).

Ainda que o SRQ não permita estabelecer o diagnóstico específico do distúrbio psíquico encontrado, destinando-se apenas a detectar níveis de alteração do funcionamento psíquico, a análise de seus componentes específicos permite observar tendências acerca de quais distúrbios psíquicos podem estar sendo preponderantes. Iacoponi e Mari (1988), por meio de análise fatorial, distinguiram quatro grupos de sintomas no SRQ-20: humor depressivo/ansioso, sintomas somáticos, decréscimo de energia vital e pensamentos depressivos.

A análise desses diferentes grupos de sintomas, na população estudada, revelou que sintomas relacionados ao humor ansioso/depressivo foram os mais referidos, destacando-se a questão referente a tensão/nervosismo/preocupação. Em seguida apareceram os sintomas somáticos: dores de cabeça frequentes, cansaço contínuo, perturbações digestivas, falta de apetite e per-

turbações do sono (comumente associados aos estados de ansiedade e às jornadas extensas de trabalho). No grupo de pensamentos depressivos, destacou-se a referência à perda de interesse pelas coisas (Tabela 3).

Em análise bivariada, na qual se avaliou prevalência de DPM segundo condições do trabalho, encontraram-se associações estatisticamente significantes entre prevalência de DPM e determinadas características do trabalho, dentre elas: trabalho repetitivo, dificuldades de relações com colegas de trabalho, insatisfação no desempenho das atividades, desgaste nas relações professor-aluno, ambiente intranquilo e estressante, falta de autonomia no planejamento das atividades, ritmo acelerado de trabalho, pressão da direção da escola e salas de aula inadequadas (Tabela 4).

DISCUSSÃO

A prevalência de distúrbios psíquicos menores de 20,1% entre os professores da rede particular de ensino de Salvador foi bastante elevada e revelou que cerca de um quinto dos professores estudados apresentava algum tipo de distúrbio psíquico menor. Estudos que avaliaram distúrbios psíquicos em ocupações caracterizadas como fortemente estressantes, usando o mesmo instrumento de investigação, encontraram prevalências semelhantes: 19% entre metalúrgicos (BORGES, 1990); 19 a 24% entre trabalhadores de processamento de dados (FERNANDES, 1993); e 28,8% entre trabalhadores de hospital (PITTA, 1990).

Embora, na amostra estudada, a diferença da prevalência de DPM entre os sexos não tenha alcançado níveis de significância estatística, esta deve ser melhor estudada, já que estudos recentes têm levantado elementos que, associados às características dos trabalhos normalmente designados às mulheres, podem ajudar na explicação de diferenças encontradas entre os sexos. Dentre eles, tem sido destacada a dupla (ou tripla) jornada de trabalho ou sobrecarga doméstica, proporcionada pelas tarefas com o cuidado dos filhos, da casa, da

alimentação e de várias outras atribuições domésticas (BARNETT; MARSHALL, 1991).

Quando se avaliou a relação entre DPM e a média de queixas de saúde, observou-se que os professores com DPM eram também mais afetados por problemas gerais de saúde. Embora o desenho do estudo não permita avaliar adequadamente essa questão, dado o seu caráter exploratório e descritivo, os resultados referentes à relação entre DPM e média de queixas produzem importantes pistas acerca da inter-relação entre as esferas física e mental e contribuem para evidenciar conhecimentos produzidos pela psicossomática e psicodinâmica do trabalho (DEJOURS, 1987).

A relevância das relações sociais no trabalho tem sido destacada também em outros estudos (CODO, 1999). Boas relações no trabalho são essenciais para qualquer tipo de trabalho que envolva contato com outras pessoas; mas, entre educadores, sua importância pode ser potencializada, uma vez que na escola a rede social encontra-se altamente capilarizada. O produto final depende da *quota* de participação de cada educador, é sempre produto da ação coletiva: “cada professor em sua disciplina precisa do outro que por sua vez também precisa dele” como destacam Soratto e Ramos (1999, p. 274). Neste sentido, tem sido sugerido que mudanças na organização do trabalho, voltadas a promover participação e cooperação e a elevar as possibilidades de suporte social no trabalho, seriam mais benéficas à promoção da saúde do que aquelas destinadas a reduzir a exposição ao estresse.

Outro achado relevante do presente estudo refere-se às repercussões das características organizacionais e relacionais do trabalho sobre a saúde mental. Dificuldades nas relações com colegas de trabalho, insatisfação no desempenho das atividades, desgaste na relação professor-aluno, falta de autonomia no planejamento das atividades e pressão da chefia estavam fortemente associadas à prevalência de DPM observada. Alguns desses aspectos remetem a questões subjetivas, como a satisfação com o trabalho que, por sua vez, pode referir-se à valorização profissional percebida e à auto-esti-

ma. Outros aspectos remetem à estrutura institucional e relações de poder, ou seja, a elementos mais diretamente ligados à organização do trabalho: como são definidas e distribuídas as responsabilidades, como é feito o planejamento das atividades e o tipo de relação hierárquica das formas de gestão do trabalho docente implementadas pelas direções das escolas. Em última instância, esses aspectos remetem à dimensão do controle sobre o processo de trabalho – dimensão cada vez mais destacada em estudos sobre estresse e trabalho como elemento central nos processos de desencadeamento de distúrbios psíquicos, doenças coronarianas, hipertensão arterial, dentre outros efeitos sobre a saúde (KARASEK; THEÖRELL, 1990).

Outros elementos da atividade docente podem também contribuir para o processo descrito acima, elevando os riscos à saúde, dentre os quais podem ser citados: ambiente intranquilo e salas inadequadas, que implicam condições deficientes para o desempenho das atividades cotidianas. Esses achados são semelhantes àqueles encontrados por Turk et al. (1982) e Messing et al. (1997), quando identificaram, como fatores associados ao estresse e desordens psico-emocionais entre professores, a pressão do tempo, condições precárias de trabalho, mau comportamento dos alunos e treinamento inadequado. Os sintomas que se destacaram no SRQ-20, ansiedade e manifestações somáticas, revelaram ainda mais estreitamente a associação com os elementos da organização do trabalho e corroboram dados da literatura, que têm apontado como fontes de ansiedade a pressão do tempo, relacionamento com a administração, tarefas extraclasse e problemas com alunos.

Considerando-se os limites do desenho epidemiológico adotado, é importante destacar que o estudo transversal é especialmente vulnerável a dois tipos de distorção: a) há uma tendência de se estudar apenas os indivíduos que “sobreviveram” à doença investigada; no presente estudo, esta distorção não deve ter tido um grande impacto porque as doenças pesquisadas não eram letais; contudo, é possível que alguns indivíduos não tenham tido a oportunidade de participar do estudo, porque se sentiram incomoda-

dos ou insatisfeitos e mudaram de atividade profissional; se isto ocorreu, deve-se considerar que as proporções de queixas obtidas nesta investigação estão subestimadas; b) as informações sobre as condições de trabalho e doenças foram coletadas simultaneamente; isto dificulta o estabelecimento de precedência da exposição sobre seu possível efeito.

Como em várias escolas a entrega e recolhimento dos questionários foi feita com intermediação do(a) diretor(a) ou supervisor(a), cogitou-se a possibilidade deste procedimento ter influenciado as respostas dos professores. Buscando-se averiguar isto, anotou-se para cada escola se houve ou não intermediação, criando-se uma nova variável com as seguintes categorias: a) todos os questionários com intermediação; b) maioria dos questionários obtidos por intermediação; c) todos sem intermediação e d) a maioria sem intermediação. Cada professor foi então classificado naquela categoria correspondente à escola onde preencheu o questionário.

Para avaliar a influência da intermediação sobre aspectos referentes às condições de trabalho e à saúde mental, compararam-se resultados obtidos com e sem essa intermediação. Encontrou-se uma média de queixas sobre condições de trabalho significativamente menor nos professores de escolas nas quais ocorreu intermediação. Nestas, observou-se também uma menor prevalência de distúrbios psíquicos menores (Tabelas 5 e 6). Portanto, nas escolas nas quais todos ou a maioria dos questionários foram entregues e/ou recolhidos com intermediação da direção da escola, os professores parecem ter sido influenciados no sentido de amenizar suas queixas. Isto pode ter levado a uma subestimação dos distúrbios psíquicos e das associações entre esses distúrbios e as condições de trabalho, na presente pesquisa.

Como muitos professores trabalhavam ou já haviam trabalhado em escola pública, consideraram-se, em uma última etapa da análise, somente os professores que ensinavam exclusivamente em escolas particulares. Ou seja, não trabalhavam, nem haviam trabalhado em escolas públicas. Os resultados obtidos não diferiram daqueles para o grupo total dos professo-

res, exceto no que se referiu à diferença de prevalência de DPM segundo o sexo, que se ampliou para 2,15 vezes, embora essa diferença também não tenha sido estatisticamente significativa. Desse modo, possíveis influências das condições de trabalho das escolas públicas sobre a saúde dos professores da rede particular parecem ter sido pouco relevantes.

Os procedimentos de amostragem podem ser considerados tecnicamente corretos. O tamanho da amostra foi definido usando-se parâmetros obtidos em estudo piloto e a amostragem foi aleatória. Isto, provavelmente, conferiu ao estudo boa validade externa, devendo-se, contudo, levar em conta as possíveis subestimações referidas acima, que não ocorreram por falhas no processo de amostragem.

CONCLUSÕES

Os aspectos referentes à saúde mental são problemas de saúde de enorme relevância entre os professores. Em primeiro lugar, pela prevalência dos distúrbios psíquicos menores, atingindo 20% dos professores estudados (um em cada cinco educadores investigados). Em segundo lugar, porque os professores com DPM fizeram mais referência a problemas gerais de saúde do que os professores sem DPM. Esses resultados evidenciam a abrangência dos aspectos referentes à saúde mental nesta população.

A análise dos fatores associados a DPM revelou predominância dos aspectos referentes à organização do trabalho: dificuldades nas relações com os colegas de trabalho, insatisfação no desempenho das atividades, desgaste na relação professor-aluno, fiscalização contínua do desempenho e pressão da direção da escola. Esse é um achado importante, uma vez que fortalece a idéia de que determinadas características do processo laboral produzem repercussões negativas sobre a saúde dos trabalhadores. Além disso, corrobora proposições da psicodinâmica do trabalho, que defende a organização do trabalho como principal estruturador da vida mental no trabalho (DEJOURS, 1987).

Ressalta-se, por fim, que os aspectos da organização e das condições de trabalho apontados neste estudo não são características inerentes às atividades docentes e, portanto, podem ser amplamente reestruturados. A organização do trabalho é fruto de decisões e definições cotidianas que se processam em nível micro (no interior de cada escola), e em nível macro (definidas pelas políticas educacionais gerais), podendo, portanto, ser reformulada, redesenhada, a partir dos interesses dos atores sociais envolvidos nesse processo.

O objetivo deste estudo foi determinar a prevalência de distúrbios psíquicos menores, entre educadores, e apontar alguns aspectos do

trabalho associados a esse problema. Concluída essa etapa, pesquisas futuras devem ser desenvolvidas para aprofundar e especificar aspectos importantes que foram aqui descritos. Estudos qualitativos podem ajudar a compreender os processos dinâmicos que são construídos no mundo do trabalho docente, as representações individuais e sociais, a cultura institucional, e os mecanismos coletivos de estruturação de defesas. Além disso, seria relevante a condução de estudos longitudinais que pudessem estabelecer, com maior precisão, a associação entre características do ambiente de trabalho e o processo de adoecimento psíquico dos professores.

AS TABELAS

TABELA 1 - Prevalência de distúrbios psíquicos menores (DPM) por tipo de Escola

Tipo de Escola	N	DPM		RP*	IC(95%)*
		n	%		
Pequena	131	19	14,5	**	-
Média	198	45	22,7	1,57	(0,96; 2,55)
Grande	243	51	21,0	1,45	(0,89; 2,34)
Total	243	115	21,0	-	-

* RP: Razão de Prevalência - IC: Intervalo de confiança

** Grupo de referência (usado para comparação com os demais grupos)

TABELA 2 – Média de queixas de doença por tipo de escola e presença de distúrbios psíquicos menores (DPM)

Tipo de Escola	DPM	Média	Desvio-Padrão	Valor de p*
Escolas Pequenas	Sim	9,1	5,3	< 0,001
	Não	4,2	3,9	
Escolas Médias	Sim	12,4	5,0	<0,001
	Não	5,3	3,4	
Escolas Grandes	Sim	12,6	5,1	<0,001
	Não	5,0	4,1	
Média global	Sim	11,9	5,3	<0,001
	Não	4,9	3,8	

* teste t bicaudal.

TABELA 3 - Frequências dos principais sintomas psíquicos referidos pelos professores no “Self Report Questionnaire” (SRQ-20)

Grupos de sintomas	n	%
Humor depressivo/ansioso		
Sente-se nervosa/o, tensa/o ou preocupada/o	265	47,6
Tem sentido-se triste ultimamente	170	30,1
Assusta-se com facilidade	151	26,8
Tem chorado mais do que de costume	75	13,2
Sintomas somáticos		
Tem dores de cabeça freqüentemente	197	34,7
Tem sensações desagradáveis no estômago	164	29,6
Dorme mal	130	23,0
Tem má digestão	118	20,9
Tem falta de apetite	109	19,2
Tem tremores nas mãos	58	10,4
Decréscimo de energia vital		
Cansa-se com facilidade	159	28,2
Tem dificuldade em tomar decisões	110	19,5
Tem dificuldades para realizar com satisfação suas atividades diárias	96	16,8
Sente-se cansada/o o tempo todo	91	16,2
Tem dificuldade de pensar com clareza	54	9,5
Seu trabalho é penoso	37	6,6
Pensamentos depressivos		
Tem perdido o interesse pelas coisas	68	12,1
É incapaz de desempenhar um papel útil em sua vida	38	6,7
Tem tido a idéia de acabar com a vida	17	3,0
Sente-se uma pessoa inútil, sem préstimo	14	2,5

TABELA 4 – Associações entre características do ambiente de trabalho e distúrbios psíquicos menores (DPM) - Achados de análise bivariada

Características	Expostos		Não-expostos			
	n	P*(%)	n	P*(%)	RP**	IC***(95%)
Trabalho repetitivo	167	36,5	383	12,5	2,9	(2,9; 4,06)
Insatisfação no desempenho das atividades	63	46,0	496	16,9	2,7	(1,95; 3,78)
Dificuldades de relação com os colegas de trabalho	12	50,0	558	19,5	2,6	(1,42; 4,62)
Desgaste na relação professor-aluno	178	33,1	384	14,1	2,4	(1,71; 3,36)
Ambiente intranquilo	199	32,2	356	13,8	2,3	(1,68; 3,25)
Falta de autonomia no planejamento das atividades	57	40,4	501	18,2	2,2	(1,54; 3,20)
Ritmo acelerado de trabalho	336	25,9	217	12,0	2,2	(1,44; 3,24)
Desempenho das atividades sem materiais e equipamentos adequados	147	33,3	404	15,8	2,1	(1,53; 2,90)
Pressão da direção	91	31,9	468	17,7	1,8	(1,26; 2,57)
Salas inadequadas	145	30,3	417	16,5	1,8	(1,32; 2,54)

* P: Prevalência de DPM;

** RP: Razão de Prevalências;

*** IC: Intervalo de Confiança.

TABELA 5 - Média de queixas sobre condições de trabalho segundo intermediação na entrega e/ou recolhimento dos questionários

Intermediação	n	média	Desvio-padrão
Todos ou a maioria com	173	5,98 ^a	4,06
Nenhum ou a maioria sem	355	6,84 ^b	4,58

Comparações estatísticas (teste t bicaudal para comparações de médias e teste de Levene para comparações de variâncias): a,b: p = 0,029

TABELA 6 – Prevalência de distúrbios psíquicos menores segundo intermediação na entrega e/ou recolhimento dos questionários

Intermediação	n	%	RP*	IC**(95%)
Todos ou a maioria com	24	13,9	-	-
Nenhum ou a maioria sem	84	23,7	1,71	(1,31; 2,59)

* razão de prevalências;

** intervalo de confiança.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, T. M.; AQUINO, E.; MENEZES, G.; SANTOS, C.O.; AGUIAR, L. Aspectos psicossociais do trabalho e distúrbios psíquicos entre trabalhadoras de enfermagem. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 424-433, 2003.
- BARNETT, R.C.; MARSHALL, N.L. The relationship between women's work and family roles and their subjective well-being and psychological distress. In: FRANKENHAEUSER, M.; LUNDBERG, U.; CHESNEY, M. (Org.). *Women, work and stress: stress and opportunities*. New York: Plenum, 1991. p. 111-136.
- BORGES, C.H. *Transtornos mentais menores entre trabalhadores de uma usina siderúrgica*. Dissertação (Mestrado). São Paulo, SP: Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo; 1990.
- CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CARVALHO, H.T.T.K. Professora Primária: amor e dor. In: CODO, W.; SAMPAIO, J. (Org.). *Sofrimento psíquico nas organizações: Saúde mental e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.127-138.
- CICHON, D.J.; KOFF, R.H. Stress and teaching. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, Virginia, 1980; p. 91-104.
- DANIEL, W.W. *Biostatistics: a foundation for analysis in the health sciences*. 5. ed. New York: John Wiley & Sons, 1987.
- DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo, SP: Oboré, 1987.
- FERNANDES, S.R.P. *Trabalho informatizado e distúrbios psico-emocionais: estudo seccional em três empresas de processamento de dados de Salvador - BA*. Dissertação (Mestrado) - Salvador: Faculdade de Medicina, Universidade Federal da Bahia, 1993.
- FERNANDES, S.R.P.; ALMEIDA FILHO, N. Validação do SRQ em amostra de trabalhadores em informática. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional* São Paulo, SP, v. 89, n. 24, p. 105-112, 1998.
- IACOPONI, E.; MARI, J.J. Reliability and factor structure of the Portuguese version of Self-Reporting Questionnaire. *International Journal of Social Psychiatry*, London, v. 35, n. 3, p. 213-222, 1988.

- KARASEK R.A.; THEÖRELL, T. *Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life*. United States of America: Basic Books, 1990.
- KEAVNEY, G.; SINCLAIR, K.E. Teacher concerns and teacher anxiety: a neglected topic of classroom research. *Educational Research*, University of Colorado, Colorado, v. 48, p. 273-290, 1978.
- MACHADO, C.M.O. Estresse extra-classe. *Jornal do Sindicato dos Professores (SINPRO)*. Minas Gerais, v. 2, n. 1, p.15-16, out. 1993;
- MARI, J.J. A validity study of a Psychiatric Screening Questionnaire (SRQ-20) in Primary Care in City of São Paulo. *British Journal of Psychology*, Oxford, v. 148, p. 23-26, 1986.
- MESSING, K.; SEIFERT, A.M.; ESCALONA, E. The 120-S minute: using analysis of work activity to prevent psychological distress among elementary school teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, Ontario, v. 2, n. 1, p. 45-62, 1997.
- PALÁCIOS, M.; JARDIM, S.; RAMOS, A.; SILVA FILHO, J.F. Validação do Self-Report Questionnaire-20 (SRQ-20) numa população de trabalhadores de um banco estatal no Rio de Janeiro - Brasil. In: SILVA FILHO, J.F.; JARDIM, S. (Orgs.). *A danação do trabalho: organização do trabalho e sofrimento psíquico*. Rio de Janeiro, RJ: Te Corá, 1998. p. 225-241.
- PAYNE, R.; FLETCHER, B. Job demands, supports, and constraints as predictors psychological strain among schoolteachers. *Journal of Vocational Behavior*, Ohio, v. 22, p. 136-147, 1983.
- PITTA, A. *Hospital, dor e morte como ofício*. São Paulo, SP: Hucitec, 1990.
- SILVANY NETO, A.M.; ARAÚJO, T.M.; KAVALKIEVICZ, C.; LIMA, B.G.C.; DUTRA, F.R.D.; PAIVA, L.C. Condições de trabalho e saúde em professores da rede particular de ensino na Bahia: estudo piloto. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, SP, v. 24, n. 91/92, p. 115-124, 1998.
- SORATTO, L.; RAMOS, F. Burnout e relações sociais no trabalho. In: CODO, W. (Org.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 272-277.
- TURK, D.C.; MEEKS, S.; TURK, L.M. Factors contributing to teacher stress: implications for research, prevention and remediation. *Behavioral Counseling Quarterly*, Palo Alto, v. 2, n. 1, p. 3-25, 1982.

Recebido em 29.09.03
Aprovado em 20.11.03



RESENHAS

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. 296 p.

Por que não “aprender a aprender” ?

Ricardo Ottoni Vaz Japiassu *

DUARTE, Newton. *Vigotski and “learning how to learn”*: review on the neo-liberal and post-modern appropriations of the vigotskyan theory. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2001. 296 p. Why not “learn how to learn”?

Quando os homens se relacionam com a realidade social como se esta fosse regida por forças naturais, eles abrem mão da possibilidade de dirigir os processos sociais. É o que ocorre atualmente, como conseqüência do fetiche das leis de mercado pelas políticas neoliberais. O mesmo ocorre em relação ao desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Quando a psicologia, seja ela chamada de psicologia infantil, psicologia do desenvolvimento ou psicologia da educação, concebe o desenvolvimento psicológico como se ele fosse regido por forças naturais, isso resulta no não reconhecimento da formação intencional do psiquismo humano, o que implica igualmente a desvalorização da educação. (p. 254)

Polêmica, ousada e irreverente, a segunda edição revista e ampliada do livro assinado pelo professor doutor Newton Duarte, da UNESP-Araraquara, ambiciona fazer reverberar as idéias do autor para além das fronteiras nacionais, o que de fato o conduziu a tomar assento ao lado de um seleto grupo de pesquisadores neomarxistas da Cultural Historical Activity Theory-CHAT (Teoria Histórico-Cultural da Atividade), reunido sob a liderança do professor doutor Mario Golder, da Universidade Nacional de Buenos

Aires, em um simpósio do 5º congresso da Sociedade Internacional pela Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade-ISCRAAT, realizado em Amsterdã de 18 a 22 de junho de 2002.

Ao lado de Mohamed Elhammoumi (USA), Alejandro H. Gonzalez (Argentina) e do próprio Mario Golder, Duarte encontra-se engajado na luta por manter acesa, na memória das novas gerações, a chama da filosofia materialista histórico-dialética inaugurada por Marx e Engels, que foi, indiscutivelmente, a pedra angular para a construção do edifício teórico-metodológico vygotskiano.

O livro encontra-se organizado em seis capítulos, ao longo dos quais Duarte busca, de acordo com uma leitura marxista dos escritos do eminente pedagogo e psicólogo judeu-russo soviético, expor sua tese de livre docência, que defende a existência de inúmeras interpretações hegemônicas do pensamento de Lev Vygotsky que estariam orquestrando a incorporação da psicologia vigotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno, despiando-a deliberadamente das suas bases marxistas e socialistas

Os capítulos primeiro e segundo tentam demonstrar como essas interpretações hegemônicas estariam vinculadas a ideários pedagógicos

* Professor da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Doutor em Educação e mestre em Artes pela USP; licenciado em Teatro e bacharel em Direção Teatral pela UFBA. Endereço para correspondência: Rua Enseada do Cavaco, 66, Barra Grande – 44470.000 Vera Cruz/Ba. E-mail: rjapias@yahoo.com.br.

contemporâneos centrados no lema escolanovista do “aprender a aprender”, cujo corolário seria o que o autor denomina de “construtivismo eclético” – uma concepção educacional impregnada pelo “pragmatismo neoliberal” e “irracionalismo pós-moderno”.

Duarte afirma que qualquer abordagem não-marxista à teoria histórico-cultural da atividade/CHAT está a serviço da descaracterização dos princípios filosóficos originais desta escola da psicologia, reivindicando-a como propriedade exclusiva e “privada” do marxismo.

O terceiro capítulo, na verdade um resumo do livro do autor intitulado *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo* (1999), expõe os conceitos marxianos de *apropriação* e *objetivação*, para que os leitores pouco familiarizados com o pensamento de Marx entendam porque:

... os processos de produção e difusão do conhecimento não podem, numa perspectiva historicizadora do ser humano, ser analisados sob a ótica de um abstrato sujeito cognoscente que interage com os objetos de conhecimento por meio de esquemas próprios da interação biológica que um organismo estabelece com o meio ambiente. (p.121)

Duarte, neste capítulo, apóia-se em transcrições de textos originais de Karl Marx, que nos auxiliam a compreender como o *fetichismo* e sua reprodução ideológica acabam ocorrendo “por meio das muitas formas de naturalização dos fenômenos humanos que, em vez de serem analisados como fenômenos históricos e sociais, são encarados como fenômenos naturais.” (p. 129).

No quarto capítulo – o mais inquietante de todos – o professor Newton Duarte critica abertamente a posição de renomados pesquisadores nacionais e internacionais da teoria histórico-cultural da atividade/CHAT (como René Van der Veer, Jaan Valsiner, Michael Cole, Jerome Bruner, Maria Teresa Assunção Freitas e Marta Kohl de Oliveira, entre outros), vociferando que “a comunidade científica internacional crescerá mais traduzindo e analisando as obras produzidas por essa escola psicológica do que publicando dezenas de livros de intérpretes” (p. 166).

Segundo ele, as interpretações que procuram aproximar a teoria de Vygotsky a ideários pedagógicos afinados com o lema “aprender a aprender” e ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno tiram do pensamento vigotskiano o seu caráter marxista, e arrefecem o impacto da radicalidade da crítica de Vygotsky às psicologias incompatíveis com as perspectivas marxista e socialista.

Os capítulos quinto e sexto são dedicados ao cotejamento das teorias de Vygotsky e Piaget, enfatizando o contraste entre os fundamentos teórico-metodológicos de ambas. O ponto de vista do autor é o de que é inadequada qualquer tentativa de aproximação entre as idéias de Vygotsky e Piaget.

Ao longo de todo o livro Duarte busca a elaboração de um discurso persuasivo e inflamado em defesa do seu ponto de vista, mas o efeito final acaba sendo o de um texto fraturado e intelectualmente arrogante, do qual exala algum odor de intolerância em relação à tomada de perspectivas outras de onde também se poderia ver e compreender o psiquismo tipicamente humano.

O fraturamento do texto torna-se evidente no quarto capítulo. Nele, Duarte – diferentemente de Vygotsky – demonstra imprudência ao refutar e desconstruir de modo aligeirado as idéias dos autores aos quais se contrapõe. A crítica feróz que dirige aos eleitos “Judas” no “sábado de Aleluia”, em que transformou o capítulo, ressalta apenas alguns aspectos pontuais de fragmentos descontextualizados do discurso desses autores. A impressão que se tem é a de que o autor apela para o fácil, para o que lhe parece oportuno e conveniente, evitando o desafio de esquadriñar, cuidadosa e exaustivamente, a produção textual que propõe ali discutir.

A bem da verdade Duarte, no seu livro intitulado *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotski*¹ (2001, p. 105), afirma não ter “a intenção de desmerecer ne-

¹ Existem diferentes modos de grafia do nome Vygotsky: (1) VYGOTSKI, (2) VYGOTSKII e (3) VYGOTSKY. Os dois primeiros são “transliterações” do russo para o espanhol; o terceiro é a grafia “à moda inglesa”. Há uma

nhum esforço de divulgação do pensamento vygotskiano”, esclarecendo que suas “discordâncias (...) em relação a determinados aspectos de trabalhos citados não contêm um juízo sobre cada trabalho como um todo, mas apenas um posicionamento sobre aquele ponto de discussão.” (p. 106). No entanto, isso não fica claro nem tampouco é adequadamente explicitado em qualquer momento ao longo das páginas provocativas do livro *Vygotski e o “aprender a aprender”*.

Sabe-se que a arrogância intelectual caracteriza-se pela crença em uma verdade supostamente única e absoluta, e pelo não (re)conhecimento de outros pontos de vista em relação aos saberes sobre um determinado objeto de estudo.

Ora, se por um lado a hipótese de um movimento orquestrado internacionalmente visando uma “asepsia” dos fundamentos materialistas histórico-dialéticos do pensamento vygotskiano parece plausível – particularmente ao se considerar o processo acelerado e hegemônico de difusão da ideologia neo-liberal – por outro não se pode negar que Michael Cole (organizador da tradução norte-americana de *A formação social da mente*), Jerome Bruner (prefaciador da primeira tradução ocidental de *Pensamento e linguagem*), Marta Kohl de Oliveira (supervisora da primeira e única tradução brasileira de *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*), e René Van der Veer e Jaan Valsiner (autores de uma das mais completas biografias do eminente psicólogo judeu-bielorosso), por exemplo, além de te-

rem desempenhado importante papel na difusão das idéias de Vygotsky no Ocidente, jamais negaram as bases materialistas histórico-dialéticas de seu pensamento:

Vygotsky, Luria e Leontiev faziam parte de um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-Revolução, que trabalhava num clima de grande idealismo e efervescência intelectual. Baseados na crença da emergência de uma nova sociedade, seu objetivo mais amplo era a busca do ‘novo’, de uma ligação entre a produção científica e o regime social recém-implantado.” (OLIVEIRA, 1995, p. 22)

A “crítica” de Duarte, dirigida a esses autores no quarto capítulo, pode ser rotulada toscamente de “fundamentalista” e comparada às bombas lançadas sobre o grande Buda no Afeganistão dos Talibãs ou até mesmo à derrubada das torres gêmeas do World Trade Center – episódios que estarreceram espectadores em todo o planeta. Ao menos, essa é a impressão que se tem diante da atitude iconoclasta e da argumentação febril do autor ali.

Afinal o professor doutor da UNESP-Araraquara não ousa revelar ao leitor que as idéias de Vygotsky, presentes em *Psicologia Pedagógica* (2003, 2001), por exemplo, estão muito próximas do ideário educacional escolanovista e, conseqüentemente, encontram-se reunidas ali também, de alguma maneira, sob a divisa do “aprender a aprender” – como é possível conferir no trecho transcrito a seguir:

.... no processo de educação o mestre, munido de uma **nova concepção do assunto**, não é menos e sim infinitamente mais importante que antes. E embora, pelo visto, seu papel saia perdendo no aspecto ativo externo uma vez que ele **ensina e educa menos**, esse papel sai ganhando no aspecto ativo interno. O poder desse mestre sobre o processo educativo é tantas vezes maior que o poder do antigo mestre quantas vezes o poder do motorneiro é maior que a força do jinriquixá. (...) Na educação, ao contrário, não existe nada de passivo, de inativo. (...) **no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita.** Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: **é ativo o aluno, é ativo**

esclarecedora discussão sobre essa questão em *Psicologia Pedagógica: Edição Comentada* (2003, p. 27) sob a responsabilidade de Guillermo Blank. Este livro inclusive consta nas referências bibliográficas da resenha que assino. VIGOTSKI é a grafia de algumas traduções do russo para o espanhol (p.ex: Davidov; Shuare, 1987). Duarte prefere utilizar essa grafia. No livro resenhado o autor explica a opção que faz pela grafia VIGOTSKI na nota de rodapé n. 3 à página 2. Segue transcrito o último parágrafo da nota do autor: “Adotaremos aqui essa grafia [Vygotski], mas preservaremos, nas referências bibliográficas, a grafia utilizada em cada edição, o que nos impedirá de padronizar a grafia do nome desse autor”. (Grifos meus).

o mestre, é ativo o meio criado entre eles. (...) A natureza psicológica do processo educativo é absolutamente idêntica, queiramos nós educar um fascista ou um proletário" (VYGOTSKY, 2001, p. 70-73, grifos meus)

Lamentavelmente não se tem condições, no âmbito de uma resenha, de discutir exaustivamente o possível alinhamento de Lev Vygotsky ao ideário escolanovista com base em *Psicologia Pedagógica*. Mas o texto transcrito acima, se não estremece as fundações sob as quais estão assentadas a tese do professor Newton Duarte, deve abalar significativamente a validade de qualquer tentativa apressada de alijar a teoria vygotskiana do conjunto das aborda-

gens "escolanovistas" ou construtivistas relativos ao processo de ensino-aprendizado.

Apesar de possuir, na minha opinião, algumas "telhas de vidro", *Vygotski e o "aprender a aprender"* é um importante documento do debate contemporâneo a respeito das bases filosóficas do pensamento de Vygotsky, e deve ser leitura obrigatória para todos os profissionais da educação interessados em refletir e pensar suas práticas pedagógicas através do filtro da psicologia educacional. Trata-se também de material relevante para o entendimento do *fetichismo* ou "naturalização" do valor de troca em sociedades típicas do capitalismo transnacional na pós-modernidade.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotski*. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo, SP: Scipione, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

_____. _____. Edição Comentada. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

Recebido em 12.07.03

Aprovado em 16.11.03

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 143 p.

Stella Rodrigues dos Santos *

RANCIÈRE, Jacques. *The ignorant master: five lessons on intellectual emancipation*. Translation by Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 143 p.

Doutor em Filosofia, Jacques Rancière (Argélia, 1940) é professor emérito de Estética e Política da Universidade de Paris VIII (Vincennes-Saint Denis), Departamento de Filosofia. Ex-diretor de programa no Colégio Internacional de Filosofia (Paris), é autor, entre outras obras, de *Políticas da escrita* (1995) e *O desentendimento* (1996).

Em *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Rancière transforma Joseph Jacotot, pedagogo francês, protagonista da experiência contada no livro – a de um professor que se vê obrigado a ensinar o que não sabe, num intempestivo porta-voz das suas próprias idéias. O cuidadoso trabalho de apropriação política permite a Rancière converter uma peculiar questão pedagógica numa problematização política de vital atualidade.

O cenário de fundo que Rancière encontra para problematizar questões caras como igualdade e emancipação política consiste na experiência de um professor, Joseph Jacotot, que em 1818 enfrenta uma situação inusitada – ensinar sem saber. Nascido na França em 1770, Joseph Jacotot, professor de literatura francesa, serve ao exército, ocupa cargos públicos e é eleito deputado em 1815. O retorno dos “Bourbon” o obriga a ir para o exílio e, nesse momento, recebe um convite para dar aulas na Universidade de Louvain, Bélgica. Ali lhe espera uma surpresa: seus alunos falam uma língua que ele desconhece (flamengo), como também desconhecem a dele, o francês. As condições bási-

cas para a comunicação necessária ao ensino se quebram. No entanto, o professor encontra alguns signos para compartilhar com seus alunos. Uma edição bilíngüe do *Telêmaco*, de Fénelon, cai por acaso em suas mãos. Através de um intérprete, solicita a seus alunos que aprendam por si mesmos o texto em francês. Os alunos o fazem.

O caminho perseguido por Rancière para desenvolver a questão do significado social da emancipação intelectual o levou a concentrar sua atenção em um tema político fundamental: a igualdade. Educação, política e filosofia tecem então a trama complexa deste livro, no mínimo provocador. Ao remover os cimentos das interpretações que fazem da igualdade o ponto de chegada das políticas supostamente emancipatórias, Rancière traz para o centro das suas reflexões o problema: em que medida essa operação não abre a questão de como levar adiante uma política igualitária? Essa é a problemática tratada nas 143 páginas do livro.

O autor considera que no cruzamento entre a educação institucionalizada e a ação política progressista se tem afirmado que a educação teria como uma das suas tarefas fundamentais apontar as contradições de classe (ou de gênero, de raça, de religião ou outras) próprias da nossa sociedade. Ao contrário, a vertente liberal tem insistido que a escola deveria funcionar como reguladora das desigualdades sociais, o que exige a aplicação de mecanismos ou estratégias para garantir a igualdade de oportuni-

* Licenciada em Filosofia pela UCSal; mestra em Educação pela UFBA; doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professora Titular na Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Campus II. Endereço para correspondência: Rua João Mendes da Costa Filho, n. 244, apt. 301 Jardim Armação – 41750-190 Salvador/BA. E-mail: stelarodrigues@uol.com.br

des. Desse modo, aquisição do conhecimento tem sido entendida como a chave para a consecução da liberdade.

Caberia, então, à educação pública estender tal benefício a todos, sem diferença de origem. Essas diversas considerações compartilham o suposto de que a instituição educativa teria a responsabilidade política de fazer algo para igualar o que se apresentaria, de fato, como desigual. *O mestre ignorante* se desenvolve assim num duplo registro: no primeiro, o relato se constrói na figura de Joseph Jacotot e sua experiência pessoal de ensino em meados do século XIX, na França. No segundo, há um deslocamento da questão pedagógica à política, no entrecruzamento dos dois registros.

Não deixa de surpreender como *O mestre ignorante*, já desde as primeiras páginas, dirige um ataque demolidor sobre o recurso clássico de toda a educação: **a explicação**. De maneira abrupta, percebemos que a explicação deixa de ser uma ferramenta privilegiada, com a qual os professores desinteressadamente intentam levar os alunos até o conhecimento e a cultura, para se converter em uma sutil arma de imposição e dominação. Uma série de circunstâncias pontuais de sua experiência concreta de ensino faz Jacotot compreender que a “explicação” (ou seja, a condução dos alunos, por etapas, desde a ignorância até o saber), contrariamente ao que sustenta a pedagogia – e mesmo Jacotot pensava até então, não era o veículo imprescindível do magistério. Para ele, era possível construir outra relação entre mestres e alunos, diferente daquela que a tradição vertical organizara a partir do que supostamente sabe e do que não sabe. Conseqüências: a novidade que havia vislumbrado.

Rancière se detém cuidadosamente nesse processo e desenvolve, por sua vez, as conseqüências políticas decorrentes dessa quebra. Na interpretação de Jacotot-Rancière, a explicação cumpre uma tarefa fundamentalmente regulativa. Na medida em que se divide o mundo em dois, separando os que sabem dos que não sabem – os que “explicam” dos que escutam e “aprendem”, instaura-se uma segmentação que é muito mais significativa que uma mera

distinção de domínios de saberes. Todo ensino clássico se apóia nessa idéia supostamente neutra da explicação-transmissão, cuja matriz sustenta que há algo (um conhecimento, uma destreza) que alguém, o mestre, possui e o transmite, por meio de uma explicação, a alguém que não o tem, o aluno.

Para Jacotot, a instituição educativa tem como função reproduzir essa distinção hierárquica porque vive justamente dela, é sua condição de possibilidade. Aquele que explica algo e logo controla a fidelidade do “aprendido” é, para Jacotot, um “embrutecedor”, alguém que não emancipa. Para Rancière, essa matriz hierárquica termina sendo a estrutura básica com a qual se compreende a sociedade.

A experiência inédita vivida por Jacotot mostra que é possível aprender sem um mestre explicador. Para ele, se alguém quer aprender pode ser capaz de dispor de relações com o outro de uma maneira original e própria. Aprender sem um mestre explicador não quer dizer que se prescindia de todo mestre. O que quer dizer aprender sem um mestre explicador? O que ensina um mestre que emancipa? Qual a diferença do que explica e, portanto, embrutece? Em que consiste esse magistério diferente proposto por Jacotot? Essas perguntas deslizam as páginas e tencionam o pensamento para acompanhar a experiência do mestre que não ensina um saber, mas provoca o outro a descobrir que pode aprender o que quiser.

Interessa a Rancière descobrir a potencialidade de todo homem ou mulher quando se considera igual aos demais e considera todos os homens iguais a ele. O reconhecimento da igualdade horizontal nas relações de poder imbrica o protagonismo em cada um de nós. É uma maneira de estabelecer relações entre os homens no que todos, sem exceção, lhes reconhece a possibilidade da palavra. O que embrutece uma pessoa não é sua falta de instrução e sim a crença na inferioridade de sua inteligência, e o que embrutece os “inferiores” embrutece, ao mesmo tempo, os “superiores”.

O mestre ignorante de Jacques Rancière é um desses livros peculiares que não deixam passivos os seus leitores. Toca certos pontos

sensíveis e cruciais com uma agudeza de análise que, sem dúvida, fará disparar mais de uma polêmica. Não se depreende dele nenhuma “interpretação” do estabelecido, nenhuma pauta sobre o que devemos fazer nem como devemos levar adiante tal ou qual prática. Antes,

constitui-se numa profunda objeção à aparente normalidade, ao natural estado de coisas, imbricando a crítica por um ângulo inédito. Plenamente comprometido com essa perspectiva, o texto é uma autêntica provocação ao pensamento.

Recebido em 01.10.03

Aprovado em 16.11.03

WAJNSTEJN, Rubens¹; WAJNSTEJN, Alessandra C². *Dificuldades de atenção e memorização na infância e adolescência*. São Paulo, SP: Vida e Consciência, 2000. 87 p.

Maria Célia Malheiros Knopp³

WAJNSTEJN, Rubens; WAJNSTEJN, Alessandra C. *Attention and memorization difficulties in childhood and adolescence*. São Paulo, SP: Vida e Consciência, 2000. 87 p.

O livro *Dificuldades de atenção e memorização na infância e adolescência* discute alguns tópicos relacionados às dificuldades escolares e define, em sua primeira parte, alguns aspectos do processo de aprendizagem, como atenção, motivação e memória, abordando conceitos básicos do desenvolvimento e funcionamento do Sistema Nervoso Normal. A segunda parte é dedicada ao denominado TDAH, a saber, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, que constitui num dos temas mais discutidos e importantes quando o assunto é escolaridade.

Nesse livro, os autores apontam que o desenvolvimento tecnológico e os recursos didáticos, na atual geração, dão oportunidades às crianças de explorarem o meio e de ampliar seus horizontes. No entanto, muitas vezes, dificultam ou interferem no estabelecimento de regras.

Os autores sinalizam que o desenvolvimento infantil se dá de forma flexível e as principais operações e processos são realizados pelo Sistema Nervoso Central que, como uma máquina

de aprender, oportuniza a coleta e a armazenagem de dados e seu uso subsequente na alteração do comportamento. A criança descobre o mundo fazendo experiências e, quando não encontra resposta para algo, ela inventa.

Os autores apresentam as abordagens teóricas de Piaget e Vygotsky, estudiosos do desenvolvimento humano, que divergem: para Piaget, desenvolvimento é um pré-requisito para o aprendizado, idéia contestada por Vygotsky ao acreditar que o desenvolvimento pode ser um produto da aprendizagem. Piaget inspirou-se na Biologia para postular que o desenvolvimento é um caminhar rumo ao equilíbrio e que a inteligência humana é um sistema aberto e fechado: aberto porque se nutre através da ação e da percepção do sujeito, e fechado no sentido de que o sistema é dotado de organização. A maturidade se constrói, progressivamente, graças à interação de fatores internos e externos, estabelecendo a aprendizagem.

Quando o bebê nasce os sistemas corporais e as partes do sistema nervoso estão em gran-

¹ Rubens Wajnstejn é médico pela Universidade de São Paulo, neuropediatra pela Universidade de São Paulo (FMUSP), mestre em Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP – EPM). É professor da disciplina de Neurologia da Faculdade de Medicina do ABC, dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP; professor na Universidade Bandeirante de São Paulo; na Faculdade São Bernardo; no Grupo de Apoio Especializado – GAE – São Paulo; no Centro Universitário São Camilo.

² Alessandra Caturani Wajnstejn é psicóloga, psicoterapeuta, licenciada em Psicologia e especialista em Psicopedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

³ Psicóloga clínica pela Universidade Federal da Bahia – UFBA; professora auxiliar da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias. Endereço para correspondência: Rua Professor Sabino Silva, 523, apt. 101, Jardim Apipema – 40155.250 Salvador/Ba. E-mail: celiaknopp@ig.com.br

de parte completos para habilidades perceptuais; no entanto, para o controle motor ainda não estão. Segundo os autores, o bebê aprende desde os primeiros dias de vida, e organiza suas experiências em expectativas, chamadas de esquemas por Piaget. Eles assinalam que a aprendizagem é correlacionada frequentemente à memória, que depende de outros componentes, como a atenção e motivação. O estado de atenção é o resultado de uma ativação adequada do cérebro por estruturas presentes no tronco encefálico, que constituem a chamada formação reticular, formando o que denominamos Sistema Ativador Reticular Ascendente (SARA). Os impulsos motivacionais como sede, fome e sexo e o comportamento emocional são controlados pelo sistema límbico. O sistema endócrino também está ligado ao mecanismo da memória e aprendizagem.

Os autores afirmam que os indivíduos portadores do Transtorno do Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH) são indivíduos desatentos e agitados em atividades escolares, de trabalho ou outras, e constituem objeto de estudo há algumas décadas. Atualmente ele está sendo denominado, pela Associação Psiquiátrica Americana, de TDAH, na quarta edição do DSM IV (manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais). O primeiro nome indicado foi lesão cerebral, procurando correlacionar esse distúrbio com alterações orgânicas. Por causa das dificuldades existentes para a comprovação de anormalidade estrutural do cérebro, foi posteriormente trocado para “disfunção cerebral mínima” (DCM). Mais tarde, em decorrência do grau leve a severo, que muitos autores consideravam como sinais e sintomas, sugeriram a nova denominação de “Síndrome do Déficit de Atenção” (SDA). Na seqüência, para se evitar o uso da palavra síndrome, adotou-se o nome de “Distúrbio do Déficit de Atenção e Hiperatividade” (DDAH), e, finalmente, TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção / Hiperatividade. Todas estas definições correspondem a um complexo de sintomas incluindo hiperatividade, coordenação motora prejudicada, curto período de atenção, habilidade de concentração empobrecida, desordens de apren-

dizagem e falta de controle dos diferentes impulsos neuronais. Os transtornos do déficit de atenção e hiperatividade apresentam causas, combinatórias. Elas são mais evidentes na pré-escola e na fase escolar, época em que os familiares e educadores percebem que a criança não consegue prestar atenção no que é ensinado, determinando dificuldades escolares diversas, e, também, distúrbios no seu relacionamento.

Tem-se notado que há diminuição dos sinais e sintomas com a idade, e há um processo de adaptação com a maturidade e tratamento, apesar das alterações orgânicas encontradas permanecerem por toda a vida, o que é discutido por alguns autores.

Quanto ao diagnóstico do TDAH - Hiperatividade, os autores abordam a tríade família – escola – meio social como âmbitos de compasso e descompasso que, desta forma, atrasam o diagnóstico e, também, o tratamento. Durante o diagnóstico, os pais se mostram identificados com os filhos, o que justifica a significância (importância) ou relação das causas combinatórias da hiperatividade, quando se trata de uma delas que é de origem genética, caracterizando, assim, a semelhança dos comportamentos dos pais e filhos hiperativos.

A vida do adolescente portador desse distúrbio evidencia alguns sinais que poderão comprometer sua qualidade de vida e perspectiva de futuro, em virtude das seqüelas emocionais e educacionais quando da ausência de tratamento. O diagnóstico é essencialmente clínico, determinado pelo histórico detalhado e observação rigorosa pela equipe multidisciplinar de profissionais. A investigação neurológica é necessária, como também, exames complementares, para se estabelecer um diagnóstico diferencial de outros distúrbios.

O tratamento do TDAH é feito com medicamentos e acompanhamento multidisciplinar, mantendo-se alerta para não sobrecarregar a criança em relação a esse atendimento, dando prioridade ao encaminhamento das terapias, de acordo com as necessidades específicas de cada caso clínico. Além do acompanhamento da criança, faz-se necessária a orientação junto à família do indivíduo com TDAH.

Os autores concluem que os portadores do TDAH – Hiperatividade deverão ser atendidos por uma equipe multidisciplinar e, assim, cada profissional terá a percepção e compreensão sobre o paciente, objetivando o trabalho e apontando as limitações e capacidades do indivíduo, como ponto de partida, sem deixar de buscar suas potencialidades.

A obra do Prof. Rubens Wajnstejn e Alessandra Wajnstejn constitui uma ferramenta para os mestres e pais, que cada vez mais se

deparam com a questão da Hiperatividade, simplesmente considerada como “mera agitação”, ao invés de um problema patológico que requer terapia. Eles utilizam uma linguagem específica, um tanto rigorosa, mas bastante convincente e clara quanto ao TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Assim, a leitura da obra está recomendada a todos os educadores e pais, que lidam diariamente com crianças e adolescentes portadores e não portadores do TDAH.

Recebido em 22.09.03

Aprovado em 16.11.03



DISSERTAÇÕES DE MESTRADO RESUMOS

RESUMOS DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PINTO, Sônia Maria da Conceição.* *O Currículo do Curso de Formação de Professor, desenvolvido na modalidade de ensino a distância, frente à emergência das tecnologias da comunicação e informação: análise de uma experiência.* 2003. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2003.**

Com o objetivo de sistematizar os saberes que estão sendo forjados no âmbito de práticas formativas a distância, este estudo analisa o currículo do “Curso de Complementação para Licenciaturas Plenas em Física, Química, Biologia e Matemática, em Caráter Especial, para a Formação de Professores no Estado da Bahia”. A pesquisa articula currículo, formação de professor na modalidade de ensino a distância e tecnologias da comunicação e da informação. Trata-se da análise dessa prática com o objetivo de identificar a concepção de currículo a ela subjacente. Sustenta-se teoricamente em Michael Apple, Manuel Castells, Milton Santos, Bernadete Gatti e Maria Lúcia Neder. Consiste num estudo de caso, cujas análises foram orientadas pelas referências teóricas levantadas para este trabalho. Quanto a um currículo voltado para formação de professores a distância, a pesquisa encontrou aspectos que devem necessariamente estar presentes nessas práticas como garantia de uma boa formação.

Palavras-chave: Currículo – Formação de professor a distância – Tecnologia

ABSTRACT: *The Course of Teacher Education Curriculum developed in the modality of distance learning, in front of the emergence of the communication and information technologies: analysis of an experience.*

This study has as objective the curriculum of the “Complementation Course for Absolute Bachelor Degrees in Physics, Chemistry, Biology, Mathematics, in Special Character, for Teacher Education in the state of Bahia”. The research articulates curriculum, teacher education in the modality of distance learning and communication and information technologies. It is about the analysis of this practice with the goal of identifying the conception of the curriculum subjacent to it.

Key words: Curriculum – Distance education teacher training course – Technology

* Pedagoga, Mestre em Educação, Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas, CAMPUS V – Santo Antonio de Jesus-Ba. Endereço para correspondência: Loteamento Jardim Bahia s/n – 44570-000 Santo Antônio de Jesus-Ba. E-mail: soni.pinto@bol.com.br.

** Orientador: Prof. Dr. Jacques Jules Sonnevile (UNEB); data: 30 de abril de 2003; banca: Profa. Dra. Regina Céli de Oliveira Cunha (UFRJ), Profa. Dra. Stella Rodrigues dos Santos (UNEB).

PAIVA, Valnice Sousa.* *A Produção de Vídeo: uma contribuição para o educador na contemporaneidade*. 2003. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2003.**

As Novas tecnologias da Comunicação e Informação que atualmente permeiam a nossa sociedade já começam a ser disponibilizadas às escolas municipais da Cidade do Salvador/BA. Mas o efeito de sua presença nestes ambientes ainda não tem sido aproveitado eficazmente. Além disto, os cursos que preparam os professores para atuarem nestas escolas pouco têm contribuído para seu desempenho frente às tecnologias, especialmente a de *produção de vídeo*. Diante desta perspectiva, esta pesquisa traça um percurso que busca identificar as dificuldades encontradas pelo professor durante a incorporação da prática da *produção de vídeo* e as suas conseqüências para a cultura escolar. Utiliza os princípios da interatividade para dialogar sobre a produção de vídeo com professores e pedagogos em formação, introduzindo-os neste processo de produção. E, juntamente com eles, busca interferir em seus espaços de atuação com vistas a desencadear, nestes ambientes, medidas concretas para a adoção eficaz da cultura de produção de vídeo. Neste itinerário a pesquisa analisa possíveis contribuições oferecidas pela atividade de produção à ação dos educadores da contemporaneidade. Este trabalho contribuiu para ampliar a percepção dos professores envolvidos sobre a possibilidade de produção de vídeos com os equipamentos já disponibilizados pelas escolas, sem nenhum estranhamento diante destes instrumentos técnicos. Aponta também para a

importância do uso constante destes equipamentos e a necessidade de um maior investimento das unidades de formação de professores na preparação destes profissionais, para a construção de uma cultura de produção nos ambientes pedagógicos.

Palavras-chave: Produção de Vídeo – Vídeo na Educação – Formação do Educador – Pesquisa-ação

ABSTRACT: *The Video Production: a contribution for the educator in contemporaneity.*

This action-research had the objective of identifying the difficulties found by the teacher during the incorporation of the *video-production* practice and its consequences for the school culture. It used the principles of interactivity to talk about the video production with teachers and pedagogy professionals being trained, introducing them in this production process. This work has contributed to enlarge the perception of the teachers involved on the possibility of production of videos with the equipments already made available by diverse schools in the municipal network of Salvador/BA. It also indicates the importance of the constant use of these equipments and the need of a greater investment of the units of initial education of teachers in the qualification of these professionals, for the construction of a production culture in the pedagogical environments.

Key words: Video-Production – Video in Education – Educator Education – Action-research

* Mestre em Educação, professora no Projeto UNEB/2000, professora no Curso de Especialização em Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação do Departamento de Educação do Campus I, Salvador, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Endereço para correspondência: Av. São Rafael, Cond. Vale dos Lagos, rua D, bloco 339, apt. 202 – 41250-430 Salvador/BA. E-mail: valnicepaiva@yahoo.com.br

** Orientador: Prof. Dr. Jacques Jules Sonnevile (UNEB); data: 15 de abril de 2003; banca: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo (UFBA), Prof. Dr. Júlio César Lobo (UNEB).

COSTA, Daianny Madalena.* *A Pedagogia da Pergunta: participação e empoderamento do Conselho Escolar como trama da educação ineditamente-viável*. 2003. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Básica da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2003.**

A pedagogia da pergunta é recriada como método que se compromete com a transgressão da educação bancária, a partir do rompimento com a ciência cartesiana que reforçou a metodologia calcada na classificação, quantificação e generalização; direciona-se para uma comunidade escolar que ouse se empoderar e construir uma escola ineditamente-viável. O Conselho Escolar, instituído por meio de lei, é um órgão colegiado, responsável pelas questões administrativas, financeiras e pedagógicas. A ele cabe discutir e propor sobre estes três eixos que organizam o cotidiano escolar. Empoderar-se diz respeito a tomar para si, coletivamente, os rumos da escola, na perspectiva das classes populares. Afinal, em tempos de intensa propagação dos temas como participação, democracia, cidadania, tecemos uma rede conceitual que serviu de suporte para dialogar com as pedagogias que, tradicionalmente, circulam no cotidiano escolar. A pedagogia da pergunta inscreve-se, neste contexto, trazendo a possibilidade de transgredir com a produção das certezas e com o pré-dado, protagonizando a sistematização de saberes que, efetivamente, dizem respeito à vida dos que estão envolvidos nos vários segmentos da comunidade escolar. A construção de uma educação ineditamente-viável traduz a possibilidade de efetivação de uma escola para problematizar em torno das efetivas perguntas que contornam a vida da comunidade escolar,

priorizando este devir e mediando o conhecimento cabal do objeto sem o qual é impossível a transformação social. Esta escola é necessária e possível desde agora.

Palavras-chave: Pedagogia da pergunta – Empoderamento – Ineditamente-viável – Conselho escolar

ABSTRACT: *The pedagogy of the question: participation and empowerment of the School Board as plot of the originally-feasible education*

This research enters the line of educational politics and translates the pedagogy of the question as provider of a dialogical relation, marked by the sharing of power and, consequently, by the co-authorship of the decisions concerning school daily routine. For that, the School Board, as congregating collegiate of the four segments that compose the school (parents, students, employees and teachers) is responsible, from this moment, for the transgression of the bank school that, sometimes, still represents the relations that are established during school life. The empowerment, as possibility of collective learning of the exercise of power, materializes all from the right to say the word to the decision of an originally-feasible school, serving everyone that constitute it.

Key words: Pedagogy of the question – Empowerment – Originally-feasible – School board

* Mestre em Educação, Professora da Rede Pública do Estado do Rio Grande do Sul. Endereço para correspondência: Rua São Francisco, 204, Bairro Jardim Esplanada, Esteio, 93285.040, Esteio/RS. E-mail: daiannycosta@hotmail.com

** Orientadora: Profa Dra Flávia Obino Corrêa Werle (UNISINOS); data: 05 de maio de 2003; banca: Prof. Dr. José Eustáquio Romão (Centro Universitário Nove de Julho, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Diretor do Instituto Paulo Freire) e Prof. Dr. Euclides Redin (UNISINOS).

SANTOS, Valdecí dos.* *O papel dos sistemas de crenças na constituição do professor de Biologia no ensino médio: auxílio ou empecilho?* 2003. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação - área Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2003.**

A dissertação tem como objeto de estudo o impacto que os sistemas de crenças apresentam na concepção científica do/a professor/a de Biologia do Ensino Médio. Duas questões fundamentais são discutidas neste trabalho: até que ponto o sistema de crenças dos professores traria, em seu bojo, uma resistência ao saber científico e como essa resistência interferiria na maneira costumeira de o professor transmitir o conteúdo científico. O estudo de caso parte de entrevistas individuais com seis professores/as de Biologia. São objetivos gerais do estudo: a) Contribuir para a compreensão da importância do sistema de crenças para o/a professor/a de Biologia no Ensino Médio e b) Buscar desvelar algumas articulações possíveis entre o sistema de crenças dos/as professores/as de Biologia e sua resistência a determinados conteúdos do conhecimento científico. A fundamentação teórica reside na Etnometodologia e nos contatos multirreferenciais com as filosofias bachelardiana e moriniana, com a Psicanálise e com a Psicologia Social através de sistemas de crenças. Na análise das falas dos/as entrevistados/as ficaram evidenciadas duas situações. A primeira revelou a dificuldade de o/a professor/a perceber os obstáculos do aluno diante dos conteúdos científicos que contrariam seu sistema de crenças. E a segunda revelou a oscilação do/a próprio/a professor/a diante de suas crenças

primitivas e do conhecimento científico do qual é porta-voz.

Palavras-chave: Conhecimento – Ensino de Biologia – Etnobiologia – Etnometodologia – Obstáculos epistemológicos – Psicanálise – Sistemas de Crenças – Verdade

ABSTRACT: *The role of the beliefs system in the formation of a teacher in secondary education: a help or a hindrance?*

The present dissertation has as its study object the impact that the beliefs systems present in the scientific conception of a Biology teacher of the secondary teaching. The general objectives of the study are: a) to contribute to understanding of the importance of the beliefs system for the Biology teacher in secondary education, and b) to try to unveil some possible articulations between the belief systems of Biology teachers and their resistance to specific contents of scientific knowledge. Analyzing the speech of the interviewees, two situations were clear. The first revealed the difficulty of the teacher to perceive the obstacles of the student when facing the scientific contents which go counter to the belief system. The second is the oscillation of the teacher when dealing with their primitive beliefs and of the scientific knowledge for which he or she is a spokesperson.

Key words: Knowledge – Biology Teaching – Ethnobiology – Ethnomethodology – Epistemological Obstacles – Psychoanalysis – Beliefs Systems – Truth

* Professora da Universidade do Estado da Bahia / Campus II – Departamento de Educação, Curso de Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia. Endereço para correspondência: Rua Joana Pereira da Silva, 184, Pampalona – 44024.390 Feira de Santana/BA. E-mails: ensinodebiologia@ig.com.br / etnobia@bol.com.br

** Orientadora: Professora Associada Leny Magalhães Mrech; data: 10 de fevereiro de 2003; banca: Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrosio (UNICAMP), Profa. Dra. Nympha Aparecida Alvarenga Sipavicius (Universidade de Guarulhos).

MENEZES, Cecília Maria de Alencar.* *A contribuição pedagógica da educação continuada em tecnologias para educadores do ensino fundamental: o caso da Escola Municipal Novo Marotinho*. 2003. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2003.**

A pesquisa teve como objetivo investigar a contribuição pedagógica da educação continuada em tecnologias para educadores das séries iniciais do ensino fundamental, tendo como foco central o Curso de Formação Continuada de Tecnologia para Professores da Escola Municipal Novo Marotinho. No que se refere à formação de educadores e sua atualização pedagógica, a experiência de educação continuada vivida na escola configurou-se através das visões teóricas de Libâneo e Freire. Já no que diz respeito às interações com as tecnologias da informação e comunicação (TIC), a mesma delimitou-se a partir de Babin, Lévy e Silva. A partir da fundamentação proposta fizemos uma leitura dessa prática enquanto contribuição para os educadores no cotidiano pedagógico da escola. Durante todo o curso observamos atividades em salas de aula e no laboratório de informática e vídeo, e entrevistamos a coordenadora da escola e demais participantes do curso. A partir da análise empreendida, identificamos a importância da educação continuada em tecnologias para os educadores. Foi interessante observar o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dentro da prática pedagógica. Chegamos à conclusão de que a experiência de educação continuada vivenciada na escola, através da utilização das TIC e aliada a uma

perspectiva de desenvolvimento pessoal, propiciou aos educadores condições de se desenvolverem de forma criativa, desafiadora, interativa e mais autônoma.

Palavras-chave: Educação continuada – Tecnologias - Prática pedagógica

ABSTRACT: *The pedagogical contribution of the continued education in technologies for elementary educators: the case of the Escola Municipal Novo Marotinho*

In this research we investigate the pedagogical contribution of the continued education in technologies for educators of first years of elementary school, focusing on the education course FCTP of the Escola Municipal Novo Marotinho. Having Libâneo, Freire, Babin and Lévy as theoretical reference, we have observed the activities in classrooms and in the computer and video laboratory and have interviewed the participants. From the performed analysis we have identified its importance for individuals personal and professional development in their pedagogical practice. We have concluded that the continued education experience, through the use of information and communication technologies along with a personal development perspective, provides educators with conditions to develop creatively, challengingly, interactively and more autonomously.

Key words: Continued Education – Technologies – Pedagogical practice

* Pedagoga e especialista em Orientação Educacional pelo CEPOM; mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB; professora do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu dos Cursos de Especialização em Docência do Ensino Superior da Associação Baiana de Educação e Cultura – ABEC/Fundação Visconde de Cairu - CEPPEV e Especialização em Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação do Departamento de Educação – Campus I, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Endereço para correspondência: Alameda Praia do Suape, Qd. J, Lt. 31, Stella Maris – 41.600-030 Salvador/BA. E-mail: cecimenezes@yahoo.com.br

** Orientador: Prof. Dr. Jacques Jules Sonnevile; data: 15 de abril de 2003; banca: Profa Dra Nádia Hage Fialho (UNEB); Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo (UFBA).

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade** é uma publicação semestral e aceita trabalhos originais que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- resultados de pesquisas sob a forma de artigos, ensaios e resumos de teses ou monografias;
- entrevistas, depoimentos e resenhas sobre publicações recentes.

Os trabalhos devem ser apresentados em disquete (Winword), ou enviados via Internet para Jacques Jules Sonnevile – e-mail: jacques.sonneville@terra.com.br / jacqson@uol.com.br - segundo as normas definidas a seguir:

- 1. Na primeira página** devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço, telefone, e-mail para contato; c) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m).
- 2. Resumo** (português) e **Abstract** (língua estrangeira): com no mínimo 200 palavras e no máximo 250, cada um, de acordo com a NBR 6028. Logo em seguida, as **Palavras-chave** (português) e **Key words** (língua estrangeira), cujo número desejado é de no mínimo três e no máximo cinco.
- 3.** As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias, quando apresentados em folhas separadas, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.
- 4.** Sob o título **Referências** deve vir, após parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme a NBR 6023 de setembro de 2003, da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:
 - a) Livro de um só autor:**
BENJAMIM, Walter. *Rua de mão única*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.
 - b) Livro até três autores:**
NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. *Peter Norton: a bíblia do programador*. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro, RJ: Campos, 1994.
 - c) Livro de mais de três autores:**
CASTELS, Manuel et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: artes médicas, 1996.
 - d) Capítulo de livro:**
BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: Barbosa Joaquim (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.
 - e) Artigo de periódico:**
MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.
 - f) Artigo de jornais:**
SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. *O Globo*, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.
 - g) Artigo de periódico (formato eletrônico):**
TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, SP, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). Entendendo o meio ambiente. São Paulo, SP, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. *Lex*: Coletânea de legislação e Jurisprudência, São Paulo, SP, v. 48, p. 3-4, jan./mar., 1. trim. 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. *Fracasso escolar: uma perspectiva em questão*. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 13., 1997. Natal. *Anais...* Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme e correta. Por exemplo: após cada ponto, deixar dois espaços antes de iniciar a parte seguinte da referência.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520, de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva, observando e respeitando a língua portuguesa; exemplo: De acordo com Freire (1982, p.35), etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: A pedagogia das minorias está a disposição de todos (FREIRE, 1982, p.35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, 30 páginas, e as **resenhas** até 4 páginas. Os **resumos** de teses/dissertações devem ter no mínimo 250 palavras e no máximo 500, e conter título, número de folhas, autor (e dados), orientador, banca, instituição, e data da defesa pública.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no Winword 97 ou 2000:

- letra: Times New Roman 12;
- tamanho da folha: A4;
- margens: 2,5 cm;
- espaçamento entre as linhas: 1,5 linha;
- parágrafo justificado.

8. As colaborações encaminhadas à revista são submetidas à análise do Conselho Editorial, atendendo critérios de seleção de conteúdo e normas formais de editoração, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação. A aceitação da matéria para publicação implica a transferência de direitos autorais para a revista.

A Comissão de Editoração