

SÉRIE-ESTUDOS
Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos publica artigos na área de educação, com ênfase em educação escolar e formação de professores de caráter teórico e/ou empírico.

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 17
(junho 2004). Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino 4. Política
Educacional 5. Gestão Escolar.

Indexada em:

BBE - Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep)

EDUBASE - UNICAMP

CLASE - Universidad Nacional Autónoma de México

Solicita-se permuta / Exchange is requested

Tiragem: 1.000 exemplares



Missão Salesiana de Mato Grosso
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

SÉRIE-ESTUDOS

Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.
Campo Grande-MS, n. 17, p. 1-192, jan./jun. 2004.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler: *Pe. Dr. Afonso de Castro*

Reitor: *Pe. José Marinoni*

Pró-Reitor Acadêmico: *Pe. Jair Marques de Araújo*

Pró-Reitor Administrativo: *Pe. Luilton Pouso*

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Publicada desde 1995

Editora Responsável

Margarita Victoria Rodríguez (margarita@ucdb.br)

Conselho Editorial

Adir Casaro Nascimento

Leny Rodrigues Martins Teixeira

Mariluce Bittar

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Pareceristas Ad Hoc

Eulália Henriques Maimone - UNIUBE

Marisa Bittar - UFSCar

Sonia Vasquez Garrido - PUC/Chile

Conselho Consultivo

Amarílio Ferreira Junior - UFSCar

Celso João Ferretti - UNISO

Emília Freitas de Lima - UFSCar

Fernando Casadei Salles - UNISO

Graça Aparecida Cicillini - UFU

Hamid Chaachoua - Universidade Joseph Fourier/França

Helena Faria de Barros - UCDB

Jorge Nagle - UMC

José Luis Sanfelice - UNICAMP/UNISO

Luís Carlos de Menezes - USP

Manoel Francisco de Vasconcelos Motta - UFMT

Vicente Fideles de Ávila - UCDB

Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP

Direitos reservados à **Editora UCDB** (Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias - ABEU);

Coordenação de Editoração: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Editoração Eletrônica: *Glauciene da Silva Lima Souza*

Revisão de Redação: *Dulcília Silva*

Versão e Revisão de Inglês: *Barbara Ann Newman*

Bibliotecária: *Clélia Takie Nakahata Bezerra* - CRB n. 1/757

Capa: *Helder D. de Souza e Miguel P. B. Pimentel (Agência Experimental de Publicidade)*

Av. Tamandaré, 6.000 - Jardim Seminário

CEP: 79117-900 - Campo Grande - MS

Fone/Fax: (67) 312-3373

e-mail: editora@ucdb.br

<http://www.ucdb.br/editora>

Editorial

Ao dar seqüência à sua política editorial e oferecer ao leitor um leque de temas atuais em debate no campo educacional, este número da Série –Estudos disponibiliza uma rica e variada produção de artigos nacionais e internacionais, produto do intercâmbio com pesquisadores e instituições brasileiras e estrangeiras, o que reflete o esforço do Conselho Editorial no sentido de intensificar e ampliar as fronteiras da comunicação acadêmica.

Na seção **Ponto de Vista**, a pesquisadora Susana Vior, da Universidad Nacional de Luján, aborda a emblemática década de 1990 e as reformas do sistema educativo da Argentina no contexto da reestruturação do Estado, da economia, da sociedade, da ciência e da tecnologia, que condicionaram tanto a definição de conteúdos curriculares, quanto a formação científica e tecnológica do ensino médio.

A seção **Artigos** está constituída de dez textos, assim relacionados:

Ana Paula Serrata Malfitano e Roseli Esquerdo Lopez, analisam a experiência de um trabalho de pesquisa de educação não-formal com crianças e adolescentes em situação de rua, bem como usuários de substâncias psicoativas, refletindo sobre a implantação de novas metodologias para o atendimento desta população.

A preocupação com a formação de professores e a aplicabilidade do método (auto) biográfico é o tema que destaca o artigo da Elaine Sampaio Araújo. A autora transita pela obra de Elias Canetti, indicada como opção metodológica para a formação profissional e pessoal do professor.

Fernando Casadei Salles e Helio Iveson Passos Medrado discutem a Avaliação Escolar Discente na Graduação, seu significado e finalidade levando em consideração o conceito de avaliação e os princípios e diretrizes que estejam “que componham a construção social de uma nova concepção de avaliação escolar discente”.

A gestão escolar conforme o princípio de ação e construção democrática das relações humanas é o centro de interesse do artigo de Fernando José Martins que destaca categorias como autonomia/autogestão, coletividade e participação, considerados elementos norteadores da gestão democrática, analisando seus possíveis limites.

Na seqüência, dois dos trabalhos deste número analisam o pensamento e a ação pedagógica de educadores que têm influenciado teoricamente a educação brasileira. O primeiro deles escrito por Josie Agatha Parrilha da Silva e Maria Cristina Gomes Machado exploram a proposta de Carneiro Leão para o curso normal, destacando o interesse do autor na formação dos professores como eixo fundamental para a reforma do ensino.

O segundo, de Margarita Victoria Rodríguez, destaca uma proposta da pedagogia da práxis à luz da experiência pedagógica de Makarenko, enfatizando conceitos como trabalho, disciplina consciente, organização, coletivo, partes constitutivas de uma teoria da educação de caráter marxista.

Maria Rosa Misuraca, da Universidad de Luján, apresenta pesquisa na qual analisa os resultados da política de credenciamento das instituições não universitárias de formação de professores na província de Buenos Aires no período de 1994 a 2000, apontando este processo como um mecanismo de centralização e racionalização da oferta de formação e disciplinamento institucional, no contexto das políticas implantadas no país influenciadas pela “Nova Direita”.

Na continuidade, o artigo de Sonia Regina Landini, destaca a questão da formação de professores e as políticas públicas no quadro do capitalismo mundializado, evidenciando a “tendência de formação de um profissional capaz de lidar com situações singulares” que devem ser compreendidas em sua relação com a totalidade social.

No último texto desta seção, Vera Lúcia Penzo Fernandes, discute a história da educação e o ensino de arte, demonstrando mediante pesquisa documental a presença do conceito de imitação no processo de aprendizagem e na aquisição de conhecimento.

A seção **Resenhas** apresenta dois textos que analisam obras sobre educação infantil. O primeiro, de Josefa A. Gonçalves Grigoli, apresenta o livro *Educação infantil: política, formação e prática docente*, publicado em parceria pelas Editoras UCDB (Mato Grosso do Sul) e Plano (Brasília). Ao comentar os seis artigos que o compõe, a autora conclui que “A ‘unidade na diversidade’ facilmente identificada no conjunto dos artigos que integram a presente coletânea torna sua leitura recomendável para os estudantes, profissionais [...]” e pesquisadores interessados nas questões candentes que envolvem a educação infantil em nosso país.

A segunda é uma resenha temática, na qual a autora, Maria Izete de Oliveira, analisa a educação infantil preocupada com a “qualidade do ensino” e com “os rumos” observados tanto na prática dos educadores que trabalham com crianças de zero a seis anos, quanto com as políticas educacionais voltadas para essa área.

Com a publicação deste número, o Conselho Editorial informa, com grande satisfação, que este periódico foi indexado em mais duas bases de dados: uma de caráter nacional, EDUBASE (UNICAMP), e outra de caráter internacional, CLASE, da Universidad Nacional Autónoma de México. Tal fato revela o esforço institucional da reitoria e do Programa de Mestrado em Educação, da Universidad Católica Dom Bosco, no sentido de investir, com qualidade, na publicação da Série Estudos que, sem sombra de dúvida, conquistou sua inserção nacional e internacional na área da educação.

A Série Estudos apresenta, ainda, reformulações em seu Conselho Editorial e no Conselho de Pareceristas, visando a incorporar mudanças necessárias ao processo de criação do periódico. Neste último anuncia-se a presença importante do professor Hamid Chaachoua, da Universidad Joseph Fourier, da França, que ao fazer visita científica a instituições universitárias brasileiras, admirou-se com a qualidade da Série Estudos aceitando, de pronto, o convite para participar desse Conselho.

Finalmente, espera-se que o conjunto de artigos aqui publicados contribua significativamente para a melhoria da educação em nosso País. Este é o nosso compromisso.

Sumário

Ponto de Vista

Una visión crítica de las políticas educacionales en la Argentina de los '90. El caso de la enseñanza de las ciencias y la tecnología	11
Susana E. Vior	

Artigos

Apontamentos de campo acerca de uma experiência de educação não-formal com crianças e adolescentes em situação de rua	29
Ana Paula Serrata Malfitano	
Roseli Esquerdo Lopes	
Da(r) vida à formação, da(r) formação à vida	43
Elaine Sampaio Araujo	
Algumas considerações acerca da Avaliação Escolar Discente na Graduação do Ensino Superior	53
Fernando Casadei Salles	
Helio Iveson Passos Medrado	
Da especificidade da gestão escolar à gestão democrática da escola – uma tomada dialética a partir dos limites atuais	63
Fernando José Martins	
Formação e trabalho docente: uma análise da noção de competências	85
Jorge Luis Cammarano González	
Wilson Sandano	
Carneiro Leão: a educação popular e a formação de professores	103
Josie Agatha Parrilha da Silva	
Maria Cristina Gomes Machado	
Notas de uma pedagogia da práxis... a experiência pedagógica de Makarenko	119
Margarita Victoria Rodríguez	
Política de acreditación institucional para la formación de docentes: entre el disciplinamiento y la legitimación	133
María Rosa Misuraca	

Formação do ser social: o papel do professor e as políticas para sua formação no
quadro do capitalismo mundializado 145
Sonia Regina Landini

A imitação no processo de aprendizagem: reflexões a partir da história da educação
e do ensino de arte 157
Vera Lúcia Penzo Fernandes

Resenhas

Educação infantil: política, formação e prática docente 173
Josefa A. Gonçalves Grigoli

Resenha temática: polêmicas da educação infantil 179
Maria Izete de Oliveira

Ponto de Vista

Una visión crítica de las políticas educacionales en la Argentina de los '90. El caso de la enseñanza de las ciencias y la tecnología*

Susana E. Vior

Doutora em Educação. Directora Maestria em Política y Gestión de la Educación da Universidad Nacional de Luján - Argentina.
e-mail: svior@mail.unlu.edu.ar

Resumen:

Argentina realizó en la década del '90 una reestructuración de su sistema educativo en articulación con la reestructuración del Estado, la economía, la sociedad, la ciencia y la tecnología. Siguiendo pautas definidas por organismos internacionales para el área de Ciencia y Tecnología, el gobierno redujo la inversión, desalentó su desarrollo autónomo y adoptó medidas que incidieron negativamente sobre los contenidos curriculares y la formación científica y tecnológica en la enseñanza secundaria.

Palabras clave:

Política educacional; reforma curricular; ciencia y tecnología.

Abstract:

In the '90s, Argentina restructured its educational system in consonance with the restructuring of the State, the economy, society, science and technology. Following guidelines set by international organizations for the field of Science and Technology, the government reduced the investment, discouraged autonomous development and took measures which hindered curriculum contents and scientific and technological teaching in high school teaching.

Key words

Educational policies; curriculum reform; science and technology.

* Una primera exposición sobre este tema fue realizada en el Seminario Internacional sobre Prospectiva y Políticas Educativas. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 20 y 21 de agosto de 2002.

Presentación

Este trabajo parte de una concepción según la cual, a fin de no caer en ejercicios de ciencia- ficción, todo ensayo prospectivo debiera basarse en un diagnóstico fundado para comprender el interjuego de factores que condujeron a la situación que se pretende superar. Si bien, internacionalmente, se ha difundido información sobre la grave crisis económica argentina, los estallidos sociales y la inestabilidad política, no abundan los análisis que permitan comprender el por qué de esta situación en un país al cual, en la década anterior, se presentaba como un caso "exitoso" de aplicación de políticas de apertura, privatización y libre mercado. Aún menos se conoce acerca de lo sucedido en su sistema educativo, históricamente destacado en la región.

Desde inicios de la década del '90 el gobierno argentino impulsó -al igual que los de la mayor parte de los países de América Latina- un proceso de "transformación educativa". En nuestro caso, se trata de una política profundamente articulada con la transformación económico-social y cultural que condujo al país a la peor crisis de su historia y de la cual dan cuenta numerosos indicadores relacionados, entre otros aspectos, con la reestructuración del Estado, la distribución de la renta nacional, el nivel de ocupación, el carácter de la inversión en educación, ciencia y tecnología, el rendimiento cuantitativo y cualitativo del sistema educativo, etc.

Desde una lógica economicista y a través de la adopción acrítica de las

recomendaciones de los organismos internacionales de financiamiento, se implementaron medidas que, entre otras consecuencias, profundizaron la desarticulación del sistema científico y tecnológico y redujeron el número de investigadores en los organismos públicos tradicionales y de mayor prestigio.

En educación, se dio prioridad al desarrollo de programas focalizados, a la incorporación de equipamiento informático y audiovisual, a la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad y de la Red Federal de Formación Docente Continua. Estas medidas insumieron ingentes recursos cuyo monto contrasta con el deterioro de las remuneraciones y de las condiciones laborales de los docentes de todos los niveles del sistema. Ante esto parece conveniente recordar que la investigación nacional e internacional reconoce la necesidad de atender a este último factor como el fundamental en cualquier proceso de mejoramiento y democratización de la educación.

La disminución del nivel de financiamiento y el aumento del control burocrático llevados a cabo, contradicen el difundido discurso de "autonomía" y "profesionalización", producen una fuerte centralización en los procesos de definición de los currículos, desde el preescolar hasta la formación inicial de los docentes y en los mecanismos adoptados para la evaluación de individuos e instituciones. Una de las principales consecuencias es la creciente desprofesionalización de los educadores.

Paralelamente, la calidad de la educación, medida a través del rendimiento

de los estudiantes, a partir de una concepción eficientista, ha descendido, comprometiendo seriamente las perspectivas de futuros desarrollos (PREAL, 2001).

Finalmente, cabe señalar que las afirmaciones que se realizan en esta ponencia se fundamentan en los resultados obtenidos en investigaciones que hemos desarrollado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján¹.

* * *

Si nos preguntamos acerca del para qué de las reformas en educación encontramos distintas interpretaciones. Para algunos, en las reformas subyace una "ilusión meliorística" (Pedró, 1999). Así, las reformas suelen ser apoyadas por importantes sectores sociales a partir de la idea de que todo cambio es bueno en sí mismo. Esa convicción se apoya en el principio positivista de que la historia humana siempre avanza, en sentido progresivo, hacia niveles más altos y más justos de desarrollo social.

Desde perspectivas no críticas se postula que las reformas pueden ser explicadas por la dinámica propia del sistema educativo y que los cambios no tienen relación alguna con el contexto social más amplio. Desde ellas se sostiene la absoluta autonomía del sistema escolar respecto de la estructura con la que se articula.

Finalmente, y desde una concepción crítica, entendemos que las reformas educativas son parte de las reformas económicas, sociales, políticas y culturales y sólo pueden ser comprendidas en ese marco.

Consecuentemente, en este trabajo interpretamos que el proceso de reforma - autodenominado de "transformación educativa"- vivido en Argentina a lo largo de los años '90 dependió, en gran parte, del proyecto económico, social y político implantado por el gobierno del presidente Menem y sus ministros de Economía. Reconocemos también en esta reforma, un fuerte componente internacional, a partir de los intentos de formulación de políticas educativas a escala planetaria, realizados por los organismos internacionales de financiamiento.

Coincidimos con la afirmación realizada por Popkewitz (1994, p. 55) en el sentido de que

La reorganización económica estimula una retórica del internacionalismo en la que los sistemas educacionales deben producir trabajadores destinados a intervenir en la competencia internacional (...) se han hecho rutinarias las comparaciones de logros entre las naciones y las discusiones sobre la competitividad relativa de un país.

¿En qué consiste *esta* transformación educativa? Según el documento "Educación argentina: una transformación en marcha", publicado por el Ministerio de Cultura y Educación en 1995, "la educación debe convertirse en el eje de las políticas destinadas a elevar tanto los niveles de productividad como los de equidad social (...) se ha dado prioridad a las estrategias destinadas a realizar profundas transformaciones en el sistema educativo para colocarlo a la altura de los nuevos requerimientos de la sociedad".

La "transformación educativa" está, entonces, explícitamente subordinada tan-

to a los procesos económicos cuanto a una concepción de la sociedad en la que el concepto de *igualdad* es reemplazado por el de *equidad*.²

Las políticas económicas y sus consecuencias sociales

A partir de la última dictadura militar (1976-1983) el país atraviesa una etapa de reestructuración económica y social³: se sustituye el estilo de desarrollo sustentado en las décadas anteriores, que implicaba no sólo crecimiento económico sino una distribución más equitativa del ingreso y aumento de la proporción de habitantes en condiciones de acceder a una canasta básica de bienes y servicios.

En el período que se inicia en 1976, la categoría "desarrollo" pierde prestigio y desaparece, incluso, de los títulos de los planes económicos. (Azpiazu, Nochteff, 1994). Cambia el diagnóstico acerca de "la crisis" y cambian las políticas orientadas a superarla. Se hacen recomendaciones de menor intervención estatal y mayor libertad de mercado interno y externo, impulso a la iniciativa privada, austeridad en los consumos populares, aumento del ahorro y la inversión, introducción de tecnología y "modernización" de las condiciones laborales para aumentar la productividad y con ella la competitividad. "Privatización", "apertura" y "desregulación" se incorporaron al discurso oficial como las únicas medidas posibles para acceder a una mejor situación a mediano y largo plazo. La adopción de estas recomendaciones llevó a un proceso de reestructuración de la economía,

expresado especialmente en la reducción del sector industrial y en la concentración de la actividad financiera.

El gobierno de la Unión Cívica Radical (1983-1989) implementó, en diferentes etapas, políticas económicas contradictorias. Jaqueado por los acreedores externos, el gran capital nacional, grupos militares y la burocrática dirigencia sindical, debió entregar el poder anticipadamente.

Sin embargo, sólo con el gobierno peronista (Partido Justicialista) de Carlos Menem, y a partir de las consecuencias psicosociales del terrorismo de Estado y de la hiperinflación, logra imponerse el programa de ajuste estructural dirigido por las grandes empresas nacionales e internacionales y orientado por las recomendaciones y exigencias de los organismos de financiamiento (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Fondo Monetario Internacional). Estas políticas afectaron el aparato productivo y áreas esenciales como salud, educación, ciencia y tecnología. La deuda pública externa pasa de U\$S 57.778 millones, en 1989, a U\$S 150.000 millones, aproximadamente, en 2002.

Se acentúan la concentración del capital y la distribución regresiva del ingreso, conformando así una sociedad cuya principal nota es la polarización creciente con exclusión de amplios sectores. El financiamiento de las políticas públicas nacionales se basa cada vez más en los impuestos al consumo que constituyen, desde 1991, la principal fuente de recursos previstos en los proyectos de Presupuestos Nacionales.

La participación en el ingreso evolucionó de la siguiente forma: en 1988 el 10%

más pobre de la población percibía 18 veces menos que el 10% más rico. En 2001 pasó a percibir 28,7 veces menos y según la medición oficial de mayo del presente año es de 33,6 veces menos. Los dos deciles superiores de la población concentran más de la mitad del ingreso total.

Amplias capas medias se empobrecieron y surgió un nuevo grupo social: a los históricos pobres estructurales, se sumó un sector denominado "empobrecidos" que ha visto descender sus ingresos, hasta ubicarse debajo de la línea de pobreza. A este sector pertenecen los docentes.

En la última década creció el desempleo abierto que llegó a porcentajes inéditos en la historia de este indicador en nuestro país. La tasa nacional de desocupación, que en mayo de 2001 era del 16,4% se ubicó, en mayo de 2002, en el 21,5% y la de subocupación pasó del 14,9% al 18,6% en el mismo período.⁴ En ese año se destruyeron 750.000 puestos de trabajo.

La población en situación crítica, respecto del mercado laboral, está entre el 55 y el 60% del total y esto debe ser interpretado en el marco de una limitada política social dirigida a los desempleados. A. E. Calcagno y E. Calcagno sostienen que se calcula para el total del país más de 16 millones de pobres, de los cuales, más de 6 millones son indigentes⁵.

Los escasos programas se dirigen a la asistencia focalizada de la población en situación de pobreza estructural. Estas acciones en ningún caso tienden a superar la exclusión social, sino a mantener niveles mínimos de "governabilidad" del sistema. No existen políticas destinadas al sector de

los empobrecidos, que es el que más contribuyó a incrementar el número de pobres a partir de 1989.

La modernización forzada de las relaciones laborales, la desocupación, la precariedad, la exclusión y la ruptura de la solidaridad social conducen a la exacerbación de los conflictos y a distintas formas de inseguridad colectiva. El auge y la expansión de la drogadicción, el alcoholismo y las expresiones de violencia y criminalidad aparecen como manifestaciones de lo que podría ser un cambio cultural de los últimos tiempos. En las instituciones educativas, este clima social se ha traducido en todo tipo de agresiones entre docentes, padres y alumnos.

La educación antes de la "transformación"

Argentina, junto con Chile y Uruguay, alcanzó altos niveles de escolarización y bajas tasas de analfabetismo antes que el resto de los países de América Latina.

El analfabetismo, en nuestro país, pasó del 8,5% en 1960 al 7,4% en 1970 y al 6,1% en 1980. En 1991 llegó al 3,7% y en 2001 al 2,6%. Lamentablemente, este dato no da cuenta de las fuertes diferencias entre regiones y sectores sociales.

Las tasas de escolaridad para el total del país en 2001 muestran los siguientes porcentajes de cobertura para los distintos grupos de edades: 5 años: 78,8%, 6 a 12 años: 92,9% y 13 a 18: 64,3%. La escolarización no ha mejorado, ha aumentado el retraso escolar y, si bien ha crecido el porcentaje de adolescentes en 8vo. y 9no año

(o primero y segundo de nivel medio) ha disminuido el ritmo de crecimiento que presentaba en la década anterior y debiera preocupar la permanencia de jóvenes de 19 años en esa etapa de la educación formal.

La deserción en las escuelas secundarias era del 42% en 1996 para el total del país. Pero, por ejemplo, en jurisdicciones como Santiago del Estero llegaba al 60%. W. Experton (1999) señala que, entre 1991 y 1997, no hubo crecimiento de la participación de los alumnos del quintil más bajo de ingresos en la educación secundaria.

Sin embargo, los datos que anteceden no alcanzan para dar cuenta de la complejidad de la situación educativa de la población en la etapa previa a la implantación de la reforma. No podemos dejar de enumerar diferencias según origen social, geográfico, condiciones de infraestructura, equipamiento, duración de la jornada escolar. Repitencia y deserción son problemas históricos, que la "transformación educativa" no resolvió.

La política de "transformación" educativa

Hasta mediados de la década del '80, en los documentos de diversos organismos regionales⁶ se trabajaba sobre los problemas que limitaban la democratización de la educación. Este objetivo democratizador desapareció en la década del '90 y fue reemplazado por el discurso de la "equidad", la "calidad", la "eficacia" y la "eficiencia".

El gobierno del presidente Menem en educación, como en otras áreas, introdujo

sin reservas las políticas recomendadas por el Banco Mundial.⁷ Asumió como propios, también, los planteos de la CEPAL que propone reubicar a la educación en el centro del debate (Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad, 1992) sugiriendo la "concertación" y el "consenso" como estrategias políticas para la "transformación" educativa.

La Ley de Transferencias (1991), la Ley Federal de Educación (1993), la Ley de Educación Superior (1995) y normativa de menor nivel (decretos, resoluciones ministeriales, circulares, etc.) llevaron adelante, casi sin distorsiones, el proyecto político educativo acordado con los organismos internacionales, haciendo vivir a la sociedad una "ilusión" de proceso democrático, participativo y consultivo.

Estas leyes transformaron estructuralmente el sistema y son expresión del estilo político-normativo del neoliberalismo en la Argentina. El elemento común entre las tres normas es su aprobación e imposición, a pesar de las resistencias, demandas y reclamos formulados por amplios sectores de la sociedad a través de múltiples manifestaciones.

La Ley de Transferencias facultó al PEN (Poder Ejecutivo Nacional) a transferir, a partir del 1° de enero de 1992, a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires todos los servicios administrados por el Ministerio de Cultura y Educación, por el CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) y también las facultades y funciones respecto de los establecimientos privados reconocidos.

Esta medida tuvo por lo menos dos consecuencias: la fragmentación de los niveles medio y superior no universitario y la que denominamos "recentralización neoconservadora": la descentralización de responsabilidades es acompañada por la centralización de las decisiones esenciales. Mientras los gobiernos provinciales deben asumir la responsabilidad académica y financiera del sistema, el Poder Ejecutivo Nacional se reserva la atribución de analizar, evaluar e intervenir en la gestión y el control de los recursos técnicos y financieros, con el consecuente poder sobre el acceso al financiamiento interno y externo. Además se reserva la atribución de evaluar los sistemas educativos jurisdiccionales a través del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad, cuyos resultados "justifican" la definición de prioridades esenciales para las jurisdicciones.

A pesar de que el argumento explícito de esta ley haya sido promover la "federalización" y la democratización, en realidad está originada en la necesidad de cumplir las metas de reducción del gasto público y constituye una adecuación a las "sugerencias" formuladas por los acreedores externos (Carta de Intención firmada con el Fondo Monetario Internacional en 1991).

Ley Federal de Educación. Después de cien años de intentos fallidos, el Congreso Nacional logró cumplir, en abril de 1993, una de sus atribuciones constitucionales: dictar una ley general orgánica que rigiera el sistema educativo en su conjunto desde el nivel inicial hasta el "cuaternario", definiendo principios, derechos, garantías, reestructurando los ni-

veles y modalidades, atribuyendo funciones a los órganos de gobierno y administración, comprometiendo pautas para el financiamiento⁸.

Durante un siglo, ni los sectores conservadores, ni los progresistas habían logrado la sanción de una ley que diera coherencia al sistema educativo en función de sus proyectos económicos, políticos, sociales, culturales. Sólo en pleno proceso de reestructuración del Estado y de la sociedad, a menos de una década de la recuperación de las instituciones constitucionales -en un país en el cual el neoliberalismo ha convertido en verdad aceptada la afirmación de que no hay alternativa a sus principios y propuestas- se aprueba la Ley Federal que afirma a la familia como agente natural y primario de la educación y asigna un papel subsidiario al Estado, al que ubica en un mismo nivel que la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales (Art. 4).

Extiende la obligatoriedad escolar de 7 a 10 años, reestructurando los ciclos y niveles del sistema educativo, a pesar de que los siete grados establecidos hace más de un siglo eran todavía una meta a lograr en muchas jurisdicciones y para los sectores sociales más bajos.

La extensión de la obligatoriedad y la creación del ciclo polimodal (anterior ciclo superior del nivel medio) se llevaron a cabo sin que se hubieran adoptado las previsiones necesarias para contar con la infraestructura, el equipamiento y los docentes formados para desempeñarse en esos niveles. La creación del ciclo polimodal

significó la desaparición del nivel medio como etapa propedéutica.

Quizá uno de los aspectos más cuestionables del sistema educativo "transformado" es esa desaparición del nivel medio y su reemplazo por el ciclo polimodal. La medida significó la disminución del número de años de enseñanza secundaria, el vaciamiento de sus contenidos científicos y humanísticos básicos⁹ y la pérdida de uno de sus objetivos históricos: la preparación para el acceso exitoso a la enseñanza superior. En esta medida reside quizá el carácter más antidemocrático y conservador de la Ley Federal.

Ochenta años antes, en 1909, el presidente Figueroa Alcorta hacía explícitas las preocupaciones de la oligarquía conservadora:

Es un hecho establecido por los especialistas que la instrucción primaria en nuestro país actúa fuera de sus cauces naturales. (...) Se apodera como una fiebre maligna de los hijos de las clases trabajadoras, quienes salen de las escuelas desdeñando el trabajo y aspirando a una vida de superior nivel, a la cual no están preparados por sus recursos ni por sus antecedentes. Esta desviación de las corrientes populares del trabajo de las artes y de los oficios, de la industria y del comercio para optar al magisterio y a los empleos oficiales, puede encaminarnos a una verdadera crisis social.¹⁰

Durante casi un siglo los proyectos del liberalismo conservador, para la reforma del nivel medio, constituyeron intentos de frenar la ampliación de la base social de reclutamiento de su alumnado a través de la reducción del número de años y la subordinación de ese tramo de la educación

a los requerimientos del mercado de empleo.

Finalmente, lo que el conservadurismo liberal no logró durante casi cien años, fue impuesto por la ortodoxia neoliberal a fines del siglo XX.

La Ley dedica el Capítulo V al tratamiento de la educación superior en su conjunto y mantiene la histórica segmentación del nivel: sólo hace una referencia a la articulación horizontal y vertical entre los dos circuitos de formación superior, el universitario y el no universitario (Art.18). Es más, mantiene la denominación residual de no universitario para el conjunto de instituciones destinadas a la formación de docentes y/o técnicos.

Pero la diferenciación se explicita más claramente si se comparan los objetivos de uno y otro subsistema. Los Institutos de Formación Docente, por ejemplo, deben

preparar y capacitar para un eficaz desempeño", "formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático", "fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora (Art.19).

En cambio, cuando plantea las funciones de las Universidades, hace hincapié en la formación de técnicos y profesionales atendiendo al

desarrollo del conocimiento en el más alto nivel con sentido crítico, creativo e interdisciplinario, estimulando la permanente búsqueda de la verdad..." "para contribuir al permanente mejoramiento de las condiciones de vida de nuestro pueblo y de la competitividad tecnológica del país..." "Estimular una sistemática reflexión intelectual y el estudio de la cultura y la realidad nacional, latinoamericana y universal (Art. 27).

Creemos que los textos no dejan lugar a dudas: la formación inicial del docente debe centrarse en la preparación de un trabajador eficaz, responsable y disciplinado, dispuesto a perfeccionarse de acuerdo con la oferta de capacitación que encuentre en el mercado. Las cuestiones vinculadas con el conocimiento, el sentido crítico, la creatividad, etc. se reservan para los profesionales que se forman en las universidades.

Ley de Educación Superior. Es la primera norma que legisla para toda la educación superior. Intenta dar respuesta a inquietudes planteadas desde diferentes sectores en el sentido de legislar conjuntamente para los dos circuitos. Retoma lo establecido por la Ley Federal en cuanto a la "articulación de la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran mediante convenios entre las instituciones o con la jurisdicción correspondiente". No resuelve ni la histórica división universitario/no universitario, ni la diferenciación en el interior de la formación de docentes según el nivel del sistema educativo en el cual irán a desempeñarse sus graduados. Tampoco resuelve los problemas vinculados con el carácter terminal de la formación docente para el nivel primario.

Desde nuestra perspectiva esta ley no tuvo por intención lograr una mejora efectiva de la educación superior, sino limitar la autonomía de las Universidades Nacionales, reconocer mayores derechos a las Universidades Privadas y, fundamentalmente, introducir la posibilidad de restricciones para el ingreso de los

estudiantes y el arancelamiento de los estudios, tal como se "recomendara" en diferentes documentos del Banco Mundial.

Las políticas respecto de Ciencia y Tecnología

Históricamente, ni el modelo económico agro-exportador ni el de industrialización sustitutiva generaron una demanda estable y sostenida de producción científico-tecnológica. Sin embargo, con retraso respecto de los países del norte industrializado, pero tempranamente en relación con América Latina, el desarrollo científico y tecnológico en la Argentina alcanzó altos niveles de producción desde el punto de vista de la cantidad y calidad de investigación.

La articulación entre golpes militares, discriminación política e ideológica, cesantías de investigadores y docentes universitarios, endeudamiento interno y externo, ajuste presupuestario, privatizaciones de servicios públicos, apertura de importaciones, desindustrialización y reestructuración del Estado deterioró aún más la situación.

Enrique Oteiza (1992) estima que, a inicios de la década del '90, alrededor de 50.000 científicos y técnicos argentinos residían en el exterior. La crisis económica de los últimos años del siglo XX y la falta de perspectivas para el desarrollo académico y profesional, nos permiten afirmar que esta cifra de migrantes ha sido largamente superada.

Disentimos con la opinión de Hugo Nochteff (2002) respecto de que en nuestro

país no hubo política de ciencia y tecnología por lo menos desde el golpe de Estado de 1976 y de que, a partir de 1983, hubo acciones estatales aisladas que no llegaron a conformar una política. Consideramos que, en realidad, esas acciones del Estado fueron expresiones de políticas para el sector y que se puede diferenciar un primer período (1983-1989) en el cual se desarrollaron acciones tendientes a recuperar las instituciones científicas, su relación con las universidades y con el aparato productivo, y un segundo (1989-1999) en el que las acciones muestran la subordinación de las decisiones nacionales a las concepciones de los organismos internacionales de crédito.

En 1993 el Banco Mundial presentó el documento "Argentina: From Insolvency to Growth" en el que formula recomendaciones para dos instituciones fundamentales del sistema científico-tecnológico: el CONICET y la Comisión Nacional de Energía Atómica. Guiado por una lógica eficientista, el Banco propone la privatización del primero y la división, terciarización y achicamiento de la segunda. Su discurso refuerza la necesidad de vinculación de los organismos de investigación (incluidas las universidades nacionales) con el sector de la producción en términos de "eficientización y racionalización". La obtención de recursos propios por parte de las instituciones deja de constituir una estrategia para convertirse en objetivo (Banco Mundial, 1993, p. XXIX).

A lo largo de la década se adoptaron diferentes medidas, que tendieron al cumplimiento de las recomendaciones, con graves consecuencias para el desarrollo del

sector. El desfinanciamiento estatal (en magnitudes inusuales a escala mundial) es consecuencia de las restricciones presupuestarias y de la falta de interés en las inversiones por parte del sector privado.

Nochteff afirma que

en la Argentina el gasto público en CyT, desde hace ya muchos años, es entre reducido e insignificante: en el período 1990-1999, cuando se consolidaron las políticas neoconservadoras el gasto en CyT fue del 0,36% del gasto público consolidado y en ninguno de esos años superó el 0,43% del mismo (Op. cit., 559).

Conviene recordar que el trabajo de CEPAL-UNESCO (1992), texto que fundamentó muchas de las reformas educativas realizadas en América Latina en la década del '90, sostiene que la experiencia internacional sugiere cuatro tipos de medidas en materia de política tecnológica y de la correspondiente infraestructura de apoyo:

Adquisición de la tecnología extranjera más adecuada para reducir la diferencia entre la mejor práctica local y el nivel internacional;

- Uso y difusión racional de la tecnología, especialmente con el fin de reducir la dispersión de la eficiencia económica entre empresas en diferentes sectores y entre sectores;
- Mejoramiento y desarrollo de tecnologías para mantener el ritmo de los avances más recientes;
- Formación de recursos humanos que estén en condiciones de realizar eficientemente las tareas señaladas. (Op. cit., 169)

Los organismos responsables del citado trabajo no proponen acción alguna que promueva la autonomía de los países o la elevación de su capacidad generadora de conocimientos científicos y tecnológicos.

Por el contrario, estimulan el consumo de tecnología importada con el consecuente deterioro de los términos del intercambio que profundiza la *dependencia* condenando a los países a mantener su papel de exportadores de *commodities* e importadores de productos con alto valor agregado.

La adopción de estas recomendaciones tiene consecuencias sobre las actividades productivas, pero también sobre las demandas -al sistema educativo- de formaciones específicas para la investigación y el desarrollo científicos y tecnológicos. No se requiere de la educación superior universitaria y no universitaria la formación de científicos y tecnólogos creativos y de alto nivel, ni a las escuelas medias, la formación técnica de cuadros calificados para operar con esa tecnología y realizar las adaptaciones que correspondan.

La ciencia y la tecnología en el sistema educativo

En nuestros trabajos de investigación identificamos una escasa articulación entre los organismos de ciencia y tecnología y las instituciones del sistema educativo.

Durante un largo período de nuestra historia, la producción científico-tecnológica no fue referente para la selección de contenidos escolares que se rigieron por una lógica ajena a la base del conocimiento en cada área.

Si bien hubo intentos de vincular ambas esferas en la capacitación de docentes en ejercicio, éstos fueron aislados e interrumpidos por los sucesivos cambios de gobierno y de políticas.

La introducción de nuevos contenidos educacionales está siempre condicionada, entre otras cosas, por la selección e institucionalización de contenidos que se ha realizado en las décadas anteriores y que ha tenido un importante peso en la formación de los docentes y la organización de sus prácticas.

La elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), a partir de la Ley Federal de Educación, con la participación de científicos e investigadores podría haber significado una efectiva renovación y actualización de los contenidos curriculares para cada uno de los niveles. Sin embargo, por las características del proceso llevado a cabo y por el desconocimiento de la heterogeneidad de la realidad sobre la cual se iba a actuar (formación y actualización de los docentes, condiciones laborales, infraestructura y equipamiento) esa posibilidad se vio frustrada. Esta no es —a nuestro criterio— una situación aislada ni azarosa sino la consecuencia de un modo de hacer política: había un modelo definido a priori y la decisión de implantarlo independientemente de las necesidades, posibilidades e intereses de los destinatarios.

Los programas vigentes al momento de incorporación de los CBC en asignaturas como Biología (Botánica, Zoología, Anatomía) habían mantenido prácticamente inalterados los contenidos desde la década del '40 y aún antes. A partir de la década del '60 se habían incorporado preocupaciones vinculadas con el "método científico" que no fueron más allá de concebirlo como un conjunto único de reglas. Mientras, en esos años, en los países centrales se pro-

dujo un gran debate acerca de la educación científica y tecnológica, en nuestro país fue incipiente y las modificaciones introducidas fueron limitadas.

Luego de pasar por la etapa del "experimentalismo", también concebida como de "empirismo ingenuo" en la enseñanza de las ciencias, siguió un período de cambios parciales que, en la práctica, poco contribuyeron a dar un carácter científico a la enseñanza.

En los años '90 y como parte de la reestructuración del sistema educativo se dispuso la organización del currículum en áreas, para el tercer ciclo de la EGB. Este constituye un cambio significativo ya que ese ciclo abarca dos cursos que anteriormente pertenecían al nivel medio, organizados tradicionalmente por disciplinas. En el caso del área de Ciencias Naturales el abandono de las disciplinas, como criterio de organización de los contenidos, plantea múltiples problemas de orden didáctico y epistemológico.

Según afirma Erramuspe en su informe de investigación:

Un importante número de estudios recientes en el campo de la Didáctica asocia la interdisciplina con la racionalidad en el tratamiento de los contenidos e incluso con el respeto por las necesidades del alumno, ligando la enseñanza por disciplinas con la fragmentación, la arbitrariedad y hasta el sometimiento del alumno frente al contenido. A nuestro criterio, estos estudios homologan erróneamente **organización de contenidos** con **modelo didáctico**.

Esta homologación deja de lado el hecho de que los conceptos pueden estar

organizados desde una perspectiva disciplinar o interdisciplinar respondiendo, fundamentalmente, a los requerimientos del contenido a abordar. Algunos problemas, por su complejidad, requieren que se los aborde a través de herramientas metodológicas y conceptuales que aportan diferentes disciplinas. En otros casos, la especificidad del problema justifica la profundización desde una única disciplina.

Tanto el abordaje disciplinar, cuanto el interdisciplinar han respondido (y siguen respondiendo) a la necesidad de resolver problemas significativos, para lo cual parcializan arbitrariamente la realidad a los fines de su estudio. La diferencia entre ambos está en el tipo de recorte que se haga de la realidad. Ambos son igualmente arbitrarios. Pero, el tipo de capacidades que se genere en los alumnos, no depende del modo en que se organicen los contenidos, sino del **modelo didáctico** que se implemente sobre la base de determinadas concepciones de enseñanza, aprendizaje y conocimiento. También dentro de la disciplina se puede trabajar a partir de la resolución de problemas significativos para el alumno.

Constituye un error epistemológico y didáctico el definir a la integración como una metodología de trabajo obligada y permanente en Ciencias Naturales, desvirtuando el trabajo riguroso en campos disciplinares particulares (Op. cit.).

Finalmente, parece necesario señalar que las propuestas curriculares interdisciplinarias y la incorporación de la enseñanza de la tecnología requieren una organización institucional y condiciones materiales que

no se dan en la realidad cotidiana de la mayor parte de las escuelas argentinas¹¹.

Algunas consecuencias de la transformación

La información a la que hemos tenido acceso permite afirmar que los mayores problemas cuantitativos y cualitativos del sistema "transformado" se concentran en el tercer ciclo de la EGB y en el ciclo polimodal. Los datos sobre la matrícula inicial en los cursos de Educación General Básica 3 (7mo, 8vo. y 9no año) y del Ciclo Polimodal, indican que se ha producido un importante descenso en el número de inscriptos con el consecuente cierre de cursos y, en algunos casos, cierre de establecimientos.

También parece producirse un deslizamiento de la matrícula desde instituciones privadas a instituciones públicas y, dentro de las privadas, un movimiento hacia las que cobran aranceles menores.

En el caso de la provincia de Buenos Aires¹²:

En el ciclo polimodal (que reemplaza a 3º, 4º y 5º año del anterior nivel medio) permanecía en el 2001 sólo el 62% de los alumnos ingresados en el año 99 y, lo que es más preocupante aún, mientras en 1999 comenzaron el ciclo 174.826 alumnos, en el 2001 sólo lo hicieron 165.319, a pesar del crecimiento demográfico habido en esos años. Como consecuencia, entre 1999 y 2001 se cerró el 27 % de los cursos, o sea 1487 divisiones del ciclo polimodal.

En la EGB (Educación General Básica) se advierte una importante retracción

de la matrícula entre 6º y 7º año y, más tarde, entre 8º y 9º año. Entre 1999 y 2000 la repitencia en el 8º año duplica a la registrada entre 1º y 7º año para el total de la provincia. Entre deserción y repitencia más de 50.000 chicos se desgranaron en el 8º año. El aumento del desgranamiento en el 8º y 9º año de la EGB es una constante en casi toda la provincia de Buenos Aires.

Según el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires, en el año 2001 estaba previsto el otorgamiento de 160.000 becas para alumnos de ese ciclo, de las cuales se pagaron aproximadamente 70.000 y sólo durante uno o dos meses. En el inicio del ciclo 2002, desaparecieron las listas de espera para ingresar al polimodal y hubo un pase de matrícula hacia escuelas privadas con aranceles más bajos o hacia escuelas públicas. Se produjeron cierres y fusiones de cursos en escuelas polimodales de casi todos los distritos de la provincia.

Esta situación, que debe ser interpretada como gravísima desde el punto de vista de los adolescentes, no lo es menos para los docentes, ya que ven reducidas las posibilidades de nuevos empleos o se ven expuestos a su pérdida.

Testimonios e informaciones parciales recibidas de otras provincias indican que la situación descrita no es privativa del territorio bonaerense.

La vinculación entre matrícula y situación económico social ha sido largamente estudiada. La relación positiva entre el aumento y/o retención de matrícula y el otorgamiento de becas, la existencia de medidas asistenciales, la ampliación de la

infraestructura, etc. reafirman la existencia de un fuerte nexo entre educación y estructura social.

Un informe, titulado "Quedándonos atrás", de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica del PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), cuyo co-presidente es el Lic. José Octavio Bordón, plantea que la educación en lugar de reducir la desigualdad de los ingresos, la aumentaría. En los países de la región, "el 10% más rico de las personas de 25 años de edad tienen entre 5 y 8 años más de escolaridad que el 30% más pobre". Por nuestra parte agregaríamos que, si tuviéramos información confiable, podríamos mostrar que la diferencia no está sólo en el número de años sino en la calidad de las condiciones de escolarización en todos los niveles.

Pero, a nuestro entender, esta relación economía-educación está viciada de reduccionismo y no alcanza para explicar el fenómeno. Así como la crisis económica, social, política tiene una historia y resulta posible identificar proyectos, grupos y personas responsables, la actual crisis educacional también tiene su origen en factores que están dentro y fuera de los espacios de gobierno y no puede ser entendida si no es en el marco de las políticas más amplias que exceden, en muchos casos, el espacio nacional.

La nueva estructura del sistema educativo resulta funcional para el proceso de fuerte diferenciación social, la caída de la clase media y una polarización que no tiene precedentes en nuestra historia.

La forma en que se implantó el tercer ciclo de la Educación Básica y el Polimodal, sin infraestructura, sin equipamiento, sin la necesaria y prolongada preparación de los docentes¹³ reforzó su carácter discriminador, desalentó a jóvenes y adolescentes que ya no visualizan a la educación como instrumento para la movilidad económica y social. Mientras hubo becas y "facilitación" de las condiciones de permanencia y promoción, se mantuvo la matrícula. Desaparecidos los estímulos económicos, vivenciada la falta de preparación para la inserción laboral –los TTP, trayectos técnicos profesionales, fueron implementados sólo en algunas instituciones- y viendo dificultado el acceso a la universidad, la situación actual de "implosión" del sistema educativo era la única previsible.

A principios de los '90 se podía asegurar –y lo hicimos- que los resultados iban a ser los que hoy se verifican, porque la investigación nacional e internacional muestra que la política educacional es una de las políticas públicas relacionadas con la producción y reproducción del orden social y que no hay ninguna experiencia en el mundo en la cual la educación mejore, se democratice, en un proceso de empobrecimiento de los sectores mayoritarios. Por el contrario, la investigación muestra que la educación siempre acompaña y refuerza las consecuencias de las políticas globales.

La llegada de la "Alianza por la educación, el empleo y la justicia" al gobierno nacional a fines de 1999 podría haber significado una ruptura con el modelo neoliberal, o por lo menos una etapa de reflexión profunda acerca de las situaciones generadas

por la autodenominada “transformación educativa”. Son públicos los dramáticos sucesos que condujeron a la caída de ese gobierno en diciembre de 2001.

El presidente Kirchner y su ministro de Educación Daniel Filmus parecen decididos a atacar los graves problemas que presenta este sector desde hace al menos un cuarto de siglo. Pero anuncios espectaculares y medidas aisladas no bastan para definir una clara ruptura con la reforma educativa, aún vigente, que está a tono con el proyecto menemista de exclusión social.

* * *

A esta altura de la experiencia latinoamericana, después de más diez años de obediencia a las recomendaciones de los organismos internacionales, supuestamente válidas para cualquier realidad, sorprende que algunos “intelectuales transformadores” (Brunner, J. J. 2002) sigan señalando que los cambios más relevantes que la educación enfrenta son que

- El conocimiento deja de ser lento, escaso y estable,
- el establecimiento escolar deja de ser el único canal de contacto de las nuevas generaciones con el conocimiento y la información,
- la palabra del profesor y el texto escrito dejan de ser los soportes exclusivos de la comunicación educacional,
- la escuela ya no puede actuar como si las competencias que forma, los aprendizajes que promueve y el tipo de inteligencia que supone en los alumnos pudiesen limitarse a la expectativas formadas durante la revolución industrial,
- las tecnologías tradicionales del proceso

educativo están dejando de ser las únicas disponibles para enseñar y aprender,

- la educación deja de identificarse exclusivamente con el ámbito del Estado-nación e ingresa también, en la esfera de la globalización,
- la escuela deja de ser una agencia formativa más que opera en un medio estable de socialización.

Se plantea un supuesto “déficit de socialización” cuando, en realidad, se trata de una “nueva socialización” en otros valores (individualismo, competencia, meritocracia) que han sido y siguen siendo impulsados por los sectores hegemónicos.

Esta interpretación no considera la realidad de los sistemas educativos latinoamericanos después de una década de transformaciones que se ejecutaron sin tomar en cuenta ni la historia ni la base material de los cambios impulsados. Con el lenguaje típico de los documentos de los organismos internacionales, se expresa sin el necesario respaldo empírico, con formulaciones generales y abstractas, como si todo sucediera de un mismo modo en las diferentes realidades. Los factores que, a su juicio, desencadenan esta situación son la globalización y las nuevas tecnologías. No analizan las relaciones entre personas, entre clases y/o sectores sociales, entre empresas, capitales o países.

Finalmente dejan fuera los factores sobre los que hay que incidir, producen parálisis y generan la ilusión de que no hay otras formas de relación posibles. Crean una aceptación acrítica de cualquier propuesta innovadora.

Las consecuencias de estas reformas se visualizan como difíciles de revertir. Ya el

Banco Mundial (1993) hace casi diez años, en el resumen ejecutivo de su informe sostenía que “el gobierno llevó a cabo reformas difíciles de revertir, tanto en el marco legal como en las instituciones y políticas”.

El punto de partida para la reversión de las situaciones descritas y para la incorporación de los avances científicos y tecnológicos debería ser el reconocimiento de los problemas específicos a los que se ha arribado luego de las reformas instaladas. No se pretende descalificar la importancia de la incorporación de tecnologías sino afianzar la sospecha de que éstas pueden responder más a intereses corporativos que a la necesidad de democratización de la educación.

Notas:

¹ “Docentes para el nivel primario. Políticas, currículos y procesos de formación (1970-1996)”, “Enseñanza de las ciencias naturales en escuelas que trabajan con sectores populares”, “Desarrollo científico-tecnológico y la enseñanza de la biología en la escuela media” y “Enseñanza de la Biología en el tercer ciclo de la Educación General Básica: de la disciplina al área de las ciencias naturales”.

² No podemos desarrollar aquí los debates que existen sobre este concepto, pero nos parece necesario señalar que coincidimos con autores que, como Saviani, consideran que “en tanto el concepto de igualdad está anclado en la raíz ético-ontológica de la dignidad humana, el concepto de equidad parece fundarse en razones utilitarias, propias del neopragmatismo que viene erigiéndose como la filosofía dominante en estos tiempos neoliberales” (Saviani, 1998, p. 29).

³ Los intentos por imponer un modelo económico de ajuste y distribución regresiva del ingreso, combinado con la imposición cultural del conservadurismo, son tendencias manifiestas desde 1966 aunque, en algunos aspectos, comenzaron a

insinuarse desde el golpe militar de 1955. Estas tendencias proponían, en educación, la descentralización -entendida como traspaso de responsabilidades del Estado nacional a las provincias- y la privatización de los servicios.

⁴ Esta información oficial (INDEC) sobre ocupación no incluye en la categoría “desocupados” a quienes ya no buscan empleo ni a quienes cobran subsidio del Estado por \$150,00 (equivalentes a U\$S 41,00) mensuales dentro de planes de políticas sociales focalizadas.

⁵ Se considera “pobre” a la persona adulta que gana menos de \$150,00 por mes y a la familia (matrimonio y dos hijos) que gana menos de \$435,00 por mes. El indigente no alcanza a cubrir una canasta básica de alimentos de \$61,00 por mes, que para una familia es de \$178,00 mensuales. Calcagno y Calcagno, “El presupuesto nacional 2002. Un “dibujo” para otro ajuste suicida”. *Le Monde Diplomatique*, marzo/2002.

⁶ CEPAL, UNESCO, CINTERPLAN, CINTERFOR, entre otros.

⁷ Un dato revelador del giro operado en la política educacional resulta el hecho de que el documento “Argentina. Reasignación de los recursos para el mejoramiento de la educación”, Serie Estudios del Banco Mundial sobre países, discutido hacia 1988 con representantes del gobierno del presidente Alfonsín, fuera aprobado y publicado recién después que asumiera el nuevo gobierno, en 1991.

⁸ Leyes sancionadas por el Parlamento que estructuraron la educación común, N° 1420 (1884); la educación universitaria, N° 1597 (1885); la docencia, N° 14473 (1958) Estatuto del Docente. La enseñanza media y la superior no universitaria fueron pautadas a través de decretos del Poder Ejecutivo Nacional y/o de Resoluciones Ministeriales. La enseñanza privada fue regulada por las leyes 934 (1878) y 13047 (1947)

⁹ A partir de la sanción de la Ley Federal, primero y segundo año del secundario pasaron a formar parte del tercer ciclo de la enseñanza básica y su currículum perdió la estructura por disciplinas y adoptó la organización por áreas (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales).

¹⁰ Rock, David “El radicalismo argentino. 1890-1930”

Amorrortu, Bs. As. 1977, p. 61.

¹¹ Los ejemplos de ausencia de condiciones materiales son numerosos. Valga citar un caso: en los módulos elaborados para la capacitación de los docentes de todos los niveles del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires (1995) se recomienda en "El taller de hardware" el armado de una computadora con cartón y madera. (Dirección General de Cultura y Educación, Módulo 1, págs. 84 y 85)

¹² Según información brindada el 4 de setiembre de 2001, en respuesta a la Comisión de Educación del Senado de la provincia por el entonces Director General de Cultura y Educación y, desde mayo de 2003, embajador argentino en Washington, Lic. J. O. Bordón.

¹³ En el caso que ocupa nuestra atención en este trabajo, los docentes con formación, inicial y en servicio, disciplinaria (Física, Química, Biología, Historia, Geografía, etc.) se vieron obligados a asumir la enseñanza de áreas interdisciplinarias. La consecuencia inevitable de esta situación es que, por un lado, cada uno sigue enseñando "su" disciplina y, por otro, que los estudiantes ven recortada su educación. También hubo "reconversión" de los docentes cuyas asignaturas dejaron de dictarse por cambio curricular (Francés, Actividades Prácticas, Mecanografía, etc.). En estos casos la opción más frecuente fue el desplazamiento hacia "Informática" después de su capacitación en cursos que duraron aproximadamente veinte días.

Referências

AZPIAZU, D. y NOCHTEFF, H. El desarrollo ausente. Restricciones al desarrollo, neoconservadurismo y elite económica en la Argentina. *Ensayos de Economía Política*. Flacso, Buenos Aires: Tesis Grupo Editorial Norma, 1994.

BANCO MUNDIAL.. Argentina. *Reasignación de los recursos para el mejoramiento de la educación*. Washington, D.C., 1980.

_____. Argentina: from insolvency to growth. Washington, D.C., 1993

BRUNNER, J.J. Educação: cenários de futuro. Novas tecnologias e sociedade da informacao. *Documentos del PREAL*, n. 16, 2000.

CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.

ERRAMUSPE, J. Desarrollo científico-tecnológico y enseñanza de la Biología en la escuela media. *Informe de investigación*, UNLu. Directores: Susana Vior y Fernando Momo, 1998.

EXPERTON, W. *Desafíos para la nueva etapa de la Reforma Educativa en la Argentina*. Banco Mundial, Washington, LCSHD, Paper Serie n. 46, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICAS y CENSOS. Censo Nacional de Población y Vivienda, 1991.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Educación argentina: una transformación en marcha, 1993.

NOCHTEFF, H. ¿Existe una política de Ciencia Tecnología en la Argentina? Un enfoque

desde la economía política. En *Desarrollo Económico* n. 164, enero-marzo, 2002.

OTEIZA, E. La política de investigación científica y tecnológica argentina. *Historia y perspectiva*, CEAL, Buenos Aires, 1992.

PAVIGLIANITI, N. *Neo-conservadurismo y educación*. Un debate silenciado en la Argentina del '90. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor, 1991.

PEDRÓ, F. y PUIG, I. *Las reformas educativas*. Una perspectiva comparada. Barcelona: Paidós, 1999.

POPKEWITZ, T. (comp.). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado. Barcelona: Pomares-Corredor, 1994.

POPKEWITZ, TH. S. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata, 1994.

PREAL. *Quedándonos atrás*. Un informe del progreso educativo en América Latina. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, 2001.

SAVIANI, D. ¿Equidad o igualdad en educación? *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires: AGCE, año XVI, n. 25, 1998.

VIOR, S. (dir.) *Estado y educación en las provincias*. Madrid: Miño y Dávila, 1999.

VIOR, S. y otros. Argentina: formación de docentes para el nivel primario. Currículos y política. 1970-1995. *Informe de investigación*. UNLuján, 1995.

VIOR, S. Escuelas para una sociedad desigual. *Le Monde Diplomatique*, Buenos Aires, abril, 2002.

_____. *Falta un plan educativo global*, 2004a.

_____. La enseñanza técnica. Apogeo y decadencia, en *Le Monde Diplomatique*, Buenos Aires, mayo, 2004b.

Recebido em 10 de abril de 2004.

Aprovado para publicação em 20 de maio de 2004.

Apontamentos de campo acerca de uma experiência de educação não-formal com crianças e adolescentes em situação de rua

Ana Paula Serrata Malfitano*

Roseli Esquerdo Lopes**

* Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Terapeuta Ocupacional do Núcleo USP/UFSCar do Projeto Metuia.
e-mail: amalfitano@uol.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Núcleo USP/UFSCar do Projeto Metuia. Professora Adjunta do Departamento de Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.
e-mail: relopes@power.ufscar.br

Resumo

Este texto analisa a experiência de um abrigo situado na cidade de Campinas – SP, que se propõe a atender crianças e adolescentes em situação de rua, inclusive aqueles que são também usuários de substâncias psicoativas. Utiliza-se como metodologia de trabalho no abrigo a Pedagogia da Presença, bem como a Redução de Danos na intervenção em relação ao uso daquelas substâncias. Compreende-se que a proposta de abstinência, por si só, não constitui alternativa adequada para a maioria dos que se inserem nesta população alvo. A partir do desafio colocado para a construção deste trabalho, estabeleceu-se uma parceria com o Núcleo USP/UFSCar do Projeto Metuia¹, com o intuito de que se elaborem conjuntamente reflexões acerca desta temática e se construam novas metodologias para o cuidado e acolhimento desta população.

Palavras-chave

Crianças e adolescentes; educação não-formal; redução de danos; Organizações Não-Governamentais (ONG).

Abstract

This paper describes an experience, which took place in a shelter in Campinas city, São Paulo State, Brazil. The purpose of the shelter is to attend children and teenagers who live in the streets, including some who are users of psychoactive substances. The methodology of work used to deal with drug consumption in the shelter included the so called 'Pedagogia da Presença' (Pedagogy of being present) and the 'Redução de Danos' (Harm Reduction). It is known that the abstinence proposal, of itself, does not constitute an adequate alternative for the described target population. In order to face the challenges presented by this task, a partnership was established with the 'Núcleo Universidade de São Paulo and Universidade Federal de São Carlos', of the 'Projeto Metuia'¹ (Metuia Project), with the purpose of further developing joint reflections on this theme, especially those involving the discussion of new methodologies of care, to be applied in related situations.

Key words

Children and teenagers; informal education; harm reduction; Non-Governmental Organizations.

(...) Se não vejo na criança, uma criança, é porque alguém a violentou antes e o que vejo é o que sobrou de tudo que lhe foi tirado. Mas essa que vejo na rua, sem pai, sem mãe, sem casa, cama e comida, essa que vive a solidão das noites sem gente por perto, é um grito, é um espanto. Diante dela, o mundo deveria parar para começar um novo encontro, porque a criança é o princípio sem fim e o seu fim é o fim de todos nós.
Herbert de Souza - Criança é coisa séria

Introdução

Precariedade e vulnerabilidade extremas fazem parte da vida cotidiana de parcela significativa das crianças e adolescentes brasileiros (Priore, 1999). Para uma melhor compreensão desta problemática são fundamentais os conceitos utilizados por Castel (1994, 1997) na discussão da estrutura e da inserção social. Para tal autor, a inserção deve ser analisada a partir de dois eixos: o da relação de trabalho (com uma gama de posições, do emprego estável à ausência completa de trabalho) e o da inserção relacional (também com um leque de posições, entre a inscrição nas redes sólidas de sociabilidade e o isolamento social total). O recorte desses dois eixos circunscreve zonas diferentes do espaço social: *zona de integração* – onde se dispõe de garantias de trabalho permanente e pode-se mobilizar suportes relacionais sólidos; *zona de desfiliação* – neste espaço se conjuga ausência de trabalho e isolamento social, implicando uma dupla ruptura das redes de sociabilidade e participação; *zona de vulnerabilidade* – que associa precariedade do trabalho e fragilidade relacional (Lopes et al., 2002).

Este trabalho parte de um olhar

compreensivo e crítico em relação à separação social existente no Brasil, com enfoque na problemática de crianças e adolescentes dos grupos populares dos grandes centros urbanos, que se deparam cotidianamente com o subemprego, a submoradia, a subnutrição, entre outros aspectos. Tais fatos contribuem para a inscrição daquela parcela significativa da infância e juventude brasileira na zona de vulnerabilidade social.

Dentro deste grupo encontramos as crianças e adolescentes que estão expostos a vários tipos de abusos (físico, emocional ou psicológico, sexual), de negligência e de exploração, demonstrando o não exercício social de seus direitos garantidos por lei específica, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.069/90).

É importante que ressaltemos que a problemática da infância e da juventude não se desvincula das condições de vida de seus genitores ou pais sociais e, portanto, da política econômica e da história do Brasil (Barros et al., 2001).

Diante destes sujeitos em “situação peculiar de desenvolvimento” e da violação de seus direitos básicos, é necessário reajustarmos o foco na busca de ampliar a visão e o compromisso técnico e institucio-

nal dos profissionais envolvidos em intervenções nessa área. É imprescindível que ocorra uma mudança do paradigma que parte do modelo do dano, que sublinha os comportamentos de risco, para o modelo do desafio, que propõe, na abordagem dos fatores de risco presentes na vida das crianças e dos adolescentes, um conjunto de valores positivos com um poder de envolvimento e de atração sobre aquelas crianças e adolescentes, que tem que ser maior do que aquele oferecido pelos comportamentos de risco.

A opção da rua como espaço de sobrevivência expõe hoje cerca de 90 crianças e adolescentes no município de Campinas² a riscos de natureza pessoal e social cada vez maiores, que os comprometem física e mentalmente.

Isto se dá, em grande parte, pela violação de direitos como o acesso à escola, à assistência à saúde e aos cuidados necessários para seu pleno desenvolvimento, cuidados estes previstos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Artigos 15 a 18, Brasil, 1990).

A violência é considerada um grave problema para a saúde pública no Brasil e constitui a principal causa de morte de adolescentes (Minayo e Ramos, 2003). Portanto, há a necessidade do apoio a ações para o atendimento e acolhimento de crianças e adolescentes em situação de rua, oferecendo espaços de proteção em rede que possam contribuir para a construção de políticas de atendimento mais efetivas e eficazes que garantam o acesso desta população a seus direitos básicos.

A construção de uma rede de atendimento aos meninos e meninas em situação de rua em Campinas tem sido uma das preocupações da atual administração municipal que vem propondo a discussão e a criação de alguns equipamentos sociais para o atendimento dessa demanda. Uma das ações propostas foi o convênio com o abrigo que passaremos a apresentar no próximo tópico, com o objetivo de oferecer possibilidade de moradia para a população-alvo. Uma outra questão trabalhada diz respeito ao acesso à escolarização formal e à permanência na escola, o que é raro dentre aqueles que se encontram morando nas ruas.

A pequena permanência no ambiente escolar, as repetências seqüenciais e a expulsão da escola, são histórias recorrentes nos relatos de vida daquelas crianças e adolescentes.

Buscando dar enfrentamento a essa situação, planejou-se um espaço diferenciado dirigido às crianças e aos adolescentes em situação de rua, visando à sua reinserção e permanência prazerosa na escola. O planejamento, elaboração e implantação da proposta se deram por meio de uma rede intersetorial composta por representantes governamentais e não governamentais coordenados pela Prefeitura Municipal de Campinas; este processo ficou sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e dele participamos diretamente enquanto coordenação do abrigo em tela.

O projeto foi provisoriamente denominado "Sala de Transição"; tratava-se da criação de um espaço transitório, multiseriado e multietário, que oferecesse atividades

escolares e que, contando com normas/regulamentos flexíveis, facilitasse e promovesse a passagem das crianças e adolescentes para a escola regular e, a partir daí, tivesse como tarefa primordial trabalhar a permanência na escola, a vinculação com esse espaço, bem como os demais aspectos atinentes à reinserção escolar dos adolescentes que já perderam o vínculo escolar ou que nunca o tiveram (Barroso et al., 2003).

A “Sala de Transição” passou a compor, a partir do final de 2003, na cidade de Campinas, o cotidiano do abrigo uma vez que pauta o retorno à sala de aula (que pode se dar em qualquer época do ano) e a reelaboração da vivência escolar. É função do abrigo promover a matrícula da criança ou do adolescente abrigado e fazer o acompanhamento das atividades escolares; a conjunção destes dois projetos – abrigo e sala de transição – para meninos e meninas em situação de rua representa a tentativa de garantia, não somente pela legislação, de seus direitos: educação escolar, moradia, convivência comunitária, saúde, dentre outros previstos pelo ECA.

Trazemos a seguir, mais especificamente, a experiência do abrigo em questão, também em seus componentes de educação não-formal (Simson, Park e Fernandes, 2001), deixando para uma outra oportunidade a apreciação da experiência da “Sala de Transição”, bem como da relação escola-abrigo-situação de rua.

No cotidiano das ações realizadas naquele abrigo, observa-se a existência de fragilidades importantes na vida das crianças e adolescentes, como resultantes da inscrição de muitos deles no campo da desfiliação.

Apresentação do abrigo

O abrigo caracteriza-se como medida de proteção provisória e excepcional, que busca, quando possível, a reinserção familiar das crianças e adolescentes atendidos. Além disso, sua medida “não implica em privação de liberdade” (conforme Art. 101 - Parágrafo Único – ECA, Brasil, 1990).

O destaque assinalado quanto a não restrição de liberdade, é de absoluta relevância, uma vez que está presente no imaginário social o conceito de abrigo para adolescentes como local para aqueles que descumpriram a lei, cometendo alguma infração. Este conceito é derivado ainda do Código de Menores, de 1979, que previa um serviço único de assistência aos “menores”. Eram entendidos como “menores” aqueles que se encontravam em situação de abandono e/ou delinquência (Marcílio, 1998). Exemplo claro deste fato é a instituição FEBEM – Fundação para o Bem-Estar do Menor – que, por muitos anos, foi o único órgão provedor de abrigos e de internação para adolescentes - na época “menores” - infratores (Marcondi, 1997). O ECA redimensiona tais conceitos, abandonando o termo “menor”, substituindo-o por criança e adolescente, e definindo medidas sócio-educativas e de proteção. As primeiras são destinadas a adolescentes em conflito com a lei e as segundas a quaisquer crianças e adolescentes que tenham alguns de seus direitos violados.

A população alvo do abrigo que aqui apresentamos é constituída por crianças e adolescentes do município de Campinas/SP, de ambos os sexos, na faixa etária en-

tre 10 e 18 anos, expostos a riscos pessoais e sociais e em situação de rua, inclusive os usuários de substâncias psicoativas. O abrigo compõe, desta forma, a rede municipal intersetorial de apoio a esta população. Seu desafio é oferecer assistência integral, enquanto medida de proteção, para 16 crianças e adolescentes em conformidade com os artigos 90 a 94 e 101 do ECA.

A instituição em questão iniciou seu trabalho de atendimento a esta população em 1997, e desde então busca implementar adaptações a fim de tornar adequadas suas ações para este complexo atendimento. Configurando-se como abrigo desde 1998 e em função de suas demandas internas e externas, passou por uma profunda reestruturação de caráter organizacional, pedagógico e terapêutico no que concerne aos serviços prestados.

Assim, desde outubro/2002, quando foram reiniciadas as atividades, o trabalho ali desenvolvido direciona-se para a constituição de um abrigo que se caracterize por uma proposta intersetorial que, conseqüentemente, busque parcerias com diversos órgãos e instituições que atendam crianças e adolescentes, e que priorizem sua reinserção social.

São metas previstas por este abrigo:

- Promover atendimento personalizado e de qualidade para esta população;
- Oferecer modelos e sentimentos de pertencimento que proporcionem a convivência com o outro, estimulando o respeito a regras e limites necessários para tal convivência;
- Desenvolver, em conjunto com os adolescentes, projetos de vida e estratégias

para atingi-los;

- Construir uma metodologia de trabalho que proporcione a minimização dos riscos bio-psico-sociais a que estão submetidos em função do uso de substâncias psicoativas;
- Contribuir na discussão da política municipal de atendimento às crianças e aos adolescentes em situação de rua;
- Compor e participar da rede de atendimento local a esta população;
- Reintegrar as crianças a suas famílias, quando possível;
- Reinseri-los no sistema formal de educação;
- Contribuir para a formação de cidadãos críticos.

Com o intuito de buscar auxílio para a discussão do trabalho realizado e para a construção de metodologias participativas de intervenção que contribuam para atingir as metas previstas, firmou-se uma parceria com o Núcleo USP/UFSCar do Projeto Metuia, por meio da supervisão técnica, da atuação de estagiários de quarto ano do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar e de ações de extensão e ensino, bem como de proposição de pesquisas que partam de questões pertinentes às problemáticas enfrentadas pela instituição e por suas crianças e adolescentes.

Metodologias de trabalho – a construção como desafio

O perambular dos meninos e meninas em situação de rua é acompanhado de uma história interna e pessoal comumente marcada pelo abandono e pela violência. Decidir por morar nas ruas, viver em

bandos, conhecer este novo mundo, é uma 'opção' para a maioria deles, 'decisão' à qual se chega após longo processo. Opta-se por deixar de vivenciar diversos tipos de violência e pobreza e por buscar novas alternativas de vida na rua.

Suas redes pessoais e sociais de suporte apresentam-se esgarçadas por contínuas exclusões, tais como as dos equipamentos educacionais, de saúde, de lazer, assim como pela falta de aportes familiares e afetivos. São trajetórias que levam à situação de *desfiliação*.

A rua abre-se como um novo caminho, permeado, no entanto, de violência e abandono. O preconceito social, a indiferença, a violência física, são vivências às quais são submetidos estes meninos e meninas (Graciani, 2001).

Como estratégia de vida, e também devido a características de sua faixa etária, a adolescência, agrupa-se com aqueles com quem se identifica. No grupo, surgem códigos, 'leis' e novas estratégias. Nesse percurso, o uso de substâncias psicoativas torna-se algo a ser realizado com e pelo grupo, configurando-se esse uso como condição de aceitação em tal espaço. Evidentemente, esta não é uma característica de toda criança em situação de rua; não se trata de uma generalização indiscriminada, até porque alguns deles não moram nas ruas, e destes, grande parte as utiliza como meio de busca de rendimentos, por meio do mercado informal e da mendicância ou, ainda, está no processo acima citado, de idas e vindas, com preservação de vínculos familiares. Contudo, mesmo entre aqueles que moram nas ruas, não podemos gene-

ralizar o uso das substâncias psicoativas. Pode-se afirmar apenas que estas são largamente utilizadas no espaço da rua como uma das estratégias para nela se viver.

(...) a constatação de que a prevalência de uso de drogas entre essas crianças e adolescentes [meninos em situação de rua] é altíssima, especialmente de inalantes. (...) em um cenário de exclusão e violência, o uso de drogas desempenha muitos papéis: o de afirmação de uma identidade de grupo, de recreação, para amenizar a fome e o medo, visto enfim como um sedativo para o sofrimento (Deslandes, 2003, p. 249).

O abrigo em questão atende meninos e meninas que moram nas ruas e pedem, por iniciativa própria e/ou a partir do trabalho de educadores de outros projetos sociais, para serem abrigados.

A partir daí, inicia-se o desafio do abrigo de configurar-se como *casa*, a casa de seus abrigados, respeitando-os e oferecendo-lhes novas possibilidades, que incluem os limites para a convivência. Para tanto, optou-se pela constituição enquanto uma instituição pequena, atendendo 16 crianças e adolescentes, em contraposição às macro-instituições tradicionais da área – os orfanatos, lares e asilos infantis. Experiências positivas de abrigos demonstram a possibilidade de um trabalho individualizado e que impeça, ou pelo menos reduza, a produção de marcas e estigmas da institucionalização na população atendida (Marcondi, 1997).

A construção de um paradigma de *casa* passa necessariamente pela construção da convivência e do respeito ao outro. E como construir a convivência? Este tem sido nosso desafio...

A linguagem reconhecida e utilizada pelos meninos e meninas caracteriza-se, inicialmente, pela violência. A resolução dos conflitos cotidianos se dá por meio da violência física, na maioria das vezes direcionada a eles próprios e, em outros momentos, aos funcionários da casa. Como mudar esta forma de expressão?

O uso de substâncias psicoativas não se encerra a partir da acolhida pelo abrigo, e o uso abusivo a que se submetem traz conseqüências. Este é outro ponto desafiador para o trabalho. Como reduzir os danos a que estão sujeitos? Como fazê-los preservar a casa em que estão, respeitar os demais, não fazer uso daquelas substâncias dentro da casa, sem que para isso seja necessária a instituição de regras e procedimentos excludentes?

Estas são tarefas que nos fazem buscar a possibilidade de metodologias de trabalho que sejam construídas conjuntamente com os adolescentes.

É relevante destacar que experiências de políticas e proposições de outros municípios no atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua apontam desafios semelhantes (Paica-Rua, 2002; Lancetti, 1996), principalmente no que se refere a abrigos para esta população (Zieti, 1996), demonstrando também que o enfrentamento desta problemática e a construção de alternativas para os meninos e meninas em situação de rua não se dá por meio de modelos pré-determinados.

A seguir, apresentamos alguns dos passos dados e que iniciam nossa caminhada na construção que buscamos implementar.

A convivência e a mudança de paradigmas das relações pessoais

No trabalho realizado pelos funcionários da casa adotou-se como base teórica a "Pedagogia da Presença", desenvolvida por Antônio Carlos Gomes da Costa (1997 e 2001). Trata-se da utilização do princípio da presença constante, da crença nos valores positivos de toda criança, e do estruturar-se a partir de práticas e vivências cotidianas.

Realizamos discussões conjuntas dos episódios ocorridos, por meio das 'rodas de conversa', para a busca de regras e limites a serem respeitados na casa. São momentos de exercício de democracia e de participação naquela construção conjunta; são tentativas de interação dos operadores sociais com os moradores da casa. Observamos que é necessária a intermediação do operador social na elaboração destes espaços, pois os meninos e meninas são extremamente exigentes consigo mesmos e, em geral, propõem regras e procedimentos inflexíveis aos quais, provavelmente, eles próprios não conseguiriam aderir. Contudo, a partir da intervenção do operador social como um facilitador do processo, temos visto que as decisões tomadas em conjunto são mais respeitadas e revertem em frutos mais positivos para o cotidiano da casa.

Zaluar (1994) destaca o processo de protagonismo dos jovens como uma perspectiva de busca da cidadania, inserida em um campo contraditório, já que traz como retorno novas demandas para a instituição, na medida em que faz com que os próprios adolescentes passem a reivindicar seus espaços e direitos.

Com isto se queria dizer que o objetivo era mudar a perspectiva paternalista ainda predominante nesta população, que se considerava mero beneficiário do serviço, para a perspectiva de usuário, ou seja, alguém que partilhasse responsabilidades com a direção na manutenção dos serviços e na proteção do equipamento (Zaluar, 1994, p.145).

Entretanto, várias situações relacionadas à convivência e ao cotidiano têm que ser trabalhadas no nível individual, buscando a compreensão do conflito e a violência praticada naquele momento. Isto tem resultado na flexibilização de algumas regras estabelecidas e no retorno da discussão em grupo. Temos observado que é este ir e vir, decidir e flexibilizar, com intervenções individuais e grupais, com acordos e 'barganhas', que tem possibilitado a lenta construção cotidiana da convivência em outros patamares, diferentes daqueles anteriormente experimentados por nossas crianças e adolescentes.

Todavia, vivenciamos também situações limite, nas quais as regras são desrespeitadas, os acordos são rompidos, a flexibilização chega a pontos insustentáveis e onde nos vemos obrigados a desligar o adolescente da casa ou, ainda, deparamo-nos com sua evasão. São momentos difíceis, mas que refletem perdas e ganhos presentes em todo processo social.

O modelo de *casa* não é algo incorporado na experiência destas crianças e adolescentes, principalmente para aqueles que passaram um grande período nas ruas (algumas vezes períodos superiores a muitos anos). Propor uma rotina dentro da qual se deve acordar e fazer as refeições em um

mesmo horário, respeitar limites, cuidar de suas coisas, dentre outras tantas tarefas e obrigações é, para alguns, uma transição muito difícil em relação à vida na rua. Para estes meninos e meninas a evasão acaba, muitas vezes, sendo a alternativa.

Outro aspecto a ser trabalhado é que o modelo introjetado e vivenciado por eles em suas casas de origem nem sempre é de experiências positivas e todos os sentimentos então 'armazenados' são transferidos para o novo espaço.

Como é possível perceber, os desafios e percalços a serem enfrentados ainda são muitos. As crianças e adolescentes que se afastam da *casa* nos deixam o questionamento acerca da melhor abordagem para a consecução de um elemento tão básico para todo ser humano: a convivência. Acreditamos que é a partir da construção conjunta e facilitada que novos valores poderão ser elaborados e incorporados.

O uso e abuso de substâncias psicoativas – a redução de danos como alternativa de trabalho

A utilização de substâncias que alteram o estado de consciência, atualmente denominadas substâncias psicoativas, é uma prática comum na história humana, conforme ressalta Deslandes (2003). O controle deste uso, a partir da argumentação das conseqüências danosas possíveis, é igualmente uma preocupação antiga.

A proposição da abstinência como forma de tratamento configurou-se por algum tempo como única alternativa para aqueles que decidiam tentar uma mudan-

ça de comportamento com relação ao uso abusivo e/ou dependência. É ainda uma linha de trabalho bastante utilizada, principalmente nos modelos de comunidades terapêuticas, gerando resultados positivos para alguns e também acarretando desistência de outros por inadaptação.

O final da década de 80 assistiu à proliferação da AIDS e foram iniciadas campanhas de prevenção a todos os denominados, naquele momento, grupos de risco. Importa destacar que o conceito de grupo de risco não é mais utilizado, uma vez que todos estamos sujeitos à contaminação pelo HIV. Contudo, os usuários de drogas, dentre outros, eram vistos como 'grupo de risco' devido à utilização de drogas injetáveis e à transmissão pelo compartilhar de seringas. Esta nova realidade levou ao desenvolvimento, dentro da saúde pública, de uma abordagem inovadora que:

em oposição às estratégias de redução de oferta, trabalha com a premissa de que o indivíduo, mesmo fazendo uso de drogas, é capaz de empreender ações de autocuidado e prevenção. Tem como meta a redução de conseqüências adversas do uso, sem exigir a abstinência. Defende que, se não é possível interromper o uso, então que se procurem formas mais seguras de consumo, evitando-se o compartilhamento de seringas e materiais. Longe de constituir uma apologia ao uso, tal abordagem parte de avaliações realistas da ineficácia das abordagens repressivas tanto para prevenção quanto para tratamento (Deslandes, 2003, p.257).

A Redução de Danos enquanto programa em saúde foi sistematizada inicialmente na Holanda, nos anos 80, por iniciativa de uma associação de usuários de dro-

gas preocupada com a disseminação da hepatite e do HIV entre os usuários de drogas injetáveis. No Brasil, o primeiro programa foi iniciado em Santos, em 1989; este programa, entretanto, foi interrompido por decisão judicial. Em 1995, surgiu um novo programa de Redução de Danos, em Salvador-BA, com a realização de troca de seringa entre os usuários de drogas injetáveis. Em 1998, foi sancionada em São Paulo uma lei estadual de legalização da troca de seringas. Atualmente é um dos programas que compõem as ações do Ministério da Saúde (Brasil, 2001).

Esta nova forma de se pensar o problema do uso de drogas e seus danos e conseqüências foi sendo ampliada para os diversos aspectos do uso e abuso de substâncias psicoativas em geral. Dessa forma, iniciaram-se abordagens de tratamento que prevêm a redução dos danos a partir da diminuição do uso ou da substituição da droga utilizada, sem a proposição da abstinência enquanto forma única de tratamento.

(...) evitar, se possível, que as pessoas se envolvam com o uso de substâncias psicoativas; se isto não for possível, evitar o envolvimento precoce com o uso de drogas, retardando-o ao máximo; para aqueles que já se envolveram, ajudá-los a evitar que se tornem dependentes; e, para aqueles que já se tornaram dependentes, oferecer os melhores meios para que possam abandonar a dependência; se, apesar de todos os esforços, eles continuarem a consumir drogas, orientá-los para que o façam da maneira menos prejudicial possível (Universidade Federal de São Paulo, 2003, s/p).

Os meninos e meninas em situação de rua são reconhecidos como extremamente vulneráveis ao consumo de drogas,

conforme é esclarecido acima. As estratégias de abordagem para discussão das consequências deste uso são de difícil alcance, uma vez que o valor da vida é muito fugidivo e o imediatismo do 'aqui e agora' prevalecem em seu cotidiano. Sendo assim, a proposição de um trabalho que tenha como base a metodologia da redução de danos vem se caracterizando como uma alternativa para a discussão com os adolescentes sobre o universo das drogas e suas consequências e para a redução lenta e gradual de seu uso, esta nem sempre possível.

No cotidiano do abrigo, a droga é pauta diária, e o assunto é muitas vezes trazido pelos próprios meninos e meninas. A construção de um sentimento de preservação da casa, o respeito ao outro e o não uso naquele espaço é uma tentativa para a qual vamos lentamente nos direcionando. Trabalhamos em parceria com um serviço da Secretaria Municipal de Saúde que oferece acompanhamento médico, psicológico, terapêutico ocupacional, bem como oficinas; todas estas atividades permeadas pelo trabalho com a redução de danos e direcionadas prioritariamente para os meninos e meninas em situação de rua. Temos conseguido, assim, dar ao abrigo uma atmosfera de *casa* e configurar um espaço de atendimento externo para abordagem direta dos encaminhamentos individuais, dentre eles, a questão do uso de drogas.

Enfrentamos, como seria de se esperar, episódios de recebimento de meninos após a utilização de drogas, de saídas não autorizadas e retornos, de entrada de substâncias na própria casa, estes são fatos cotidianos. Contudo, sabemos que não é a

exclusão destes meninos do abrigo que implicará o cuidado e o acolhimento necessários para que ele possa tentar mudar seu comportamento de risco. Trabalhamos na busca de outras alternativas prazerosas e na criação de projetos pessoais que possam concorrer com a rua e seus atrativos, como é o caso da droga.

Temos, portanto, encontrado no método de abordagem via redução de danos possibilidades para a aproximação com estes meninos e meninas, bem como a tentativa da minimização dos riscos bio-psicosociais a que estão sujeitos. É, sem dúvida, um caminho repleto de contradições.

Organizações Não-Governamentais – qual proposta de sustentabilidade?

O abrigo aqui apresentado é uma Organização Não Governamental (ONG) que mantém, atualmente, um convênio com a Prefeitura Municipal de Campinas, integrando o Plano Municipal para Infância e Juventude, prioridade declarada do atual governo. Este Plano demarca a necessidade do trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua, operacionalizando ações em rede entre organizações governamentais e não governamentais.

O convênio com a gestão municipal é a principal fonte de financiamento do trabalho. Assim, apesar da configuração enquanto entidade da sociedade civil e, portanto, privada, embora sem fins lucrativos, seus recursos são prioritariamente públicos.

Esta é uma realidade da maioria das entidades filantrópicas no Brasil atualmen-

te. O advento do “terceiro setor” – privado, porém público, na expressão de Fernandes (1994) – tem propiciado a retirada do Estado enquanto provedor de ações e serviços sociais (Montaño, 2002) - principalmente no campo da assistência social, mas não só - colocando-o como parceiro da sociedade civil para o oferecimento de serviços à população.

Esta estratégia, baseada no discurso da responsabilização da sociedade civil, tem propiciado uma redução dos gastos do Estado com relação à implementação de políticas sociais, seguindo as diretrizes das proposições neoliberais para o setor (Lopes, 1999).

Esta ação traz inerentemente um apelo no que concerne à divisão de responsabilidades entre todos e apresenta a noção de que a cidadania está intrinsecamente relacionada ao fato da sociedade civil assumir para si algumas responsabilidades que são de caráter público e estatal.

Cabe fazermos uma reflexão sobre essa ressignificação da ação social e a indagação de se o papel da sociedade civil não estaria mais relacionado à formulação e gestão - conjunta com o Estado - de políticas públicas em geral e, especificamente, de políticas sociais ou, como vimos acompanhando cada vez mais, caberia a esta sociedade a proposição, gestão e busca de financiamento para a implementação dos serviços no campo social. Certamente, a resposta para essa questão relaciona-se à concepção de Estado e políticas sociais que embasam cada uma destas vertentes. Para Telles (1998) “o discurso humanitário da filantropia” apela a um sentido de “solidariedade constitutivo” mas bloqueia a “dimensão política e reduz-se aos termos estritos

da responsabilidade moral” (p. 113).

O que se verifica concretamente nas entidades é um cotidiano estruturado, na grande maioria dos casos, sobre a escassez de recursos para o desenvolvimento do trabalho. Os convênios ‘conseguidos’ com o Estado, em seus vários níveis, não cobrem os gastos, e nem se propõem a tal – na medida da proposição da ‘parceria’ financeira. Dessa forma, torna-se parte intrínseca do trabalho nessas instituições a busca de fontes de financiamento (os meios) para seu desenvolvimento. Os técnicos que têm atuado na área têm sido chamados cada vez mais a resolver/lidar com a busca de recursos para a sobrevivência do trabalho.

Dentro da especificidade de cada trabalho realizado pela multiplicidade de ONG’s existentes, é imprescindível que se faça a discussão acerca da dificuldade de administração da escassez de recursos e do conseqüente comprometimento da quantidade e da qualidade daquilo que os diferentes projetos/serviços têm proposto.

Os investimentos públicos (governamentais ou não) têm sofrido importantes restrições no que concerne aos grupos populacionais inscritos na desfiliação e na vulnerabilidade social. Isto tem dificultado e impedido a manutenção e consolidação autônoma dos projetos sociais, o que é especialmente relevante no que se refere à contratação de técnicos capacitados na área.

A noção de trabalho voluntário precisa ser dimensionada em um sentido que amplie, sim, a participação da sociedade civil nos problemas sociais, mas que não caia no voluntarismo e na falta de preparo do cidadão comum para enfrentar situações

complexas e que demandam conhecimentos especializados (Barros, Lopes e Galheigo, 2002, p.369).

Considerações finais

As reflexões aqui apresentadas têm o intuito de relatar o desafio de uma instituição caracterizada como abrigo tornar-se uma *casa* para meninos e meninas em situação de rua. No processo dessa construção cotidiana, são eles os atores protagonistas das metodologias de intervenção participativas para e com eles próprios.

As questões enfrentadas configuram-se a partir da tentativa da construção da convivência, da minimização de danos advindos do uso abusivo de substâncias psicoativas, e da criação de projetos de vida que possibilitem o vislumbre de novos horizontes. Proposta bastante audaciosa, uma vez que nos encontramos em uma sociedade capitalista estruturada a partir da exclusão social, com uma cultura de competitividade e com espaços cada vez mais escassos para as relações e trocas afetivas.

O abrigo, a despeito de seus estigmas históricos, apresenta-se muitas vezes como o único local, mesmo que temporário, para a permanência dos meninos e meninas.

Na verdade, a instituição [abrigo] muitas vezes se apresenta como a melhor alternativa para um grande número de crianças e adolescentes, o que determina a necessidade de um comprometimento ainda maior de suas ações, pois esse é o único caminho para a superação dos trágicos estereótipos de sua história (Arpini, 2003, p.179).

Esta constatação se dá no âmbito de uma realidade social que produz a desi-

gualdade e a conseqüente *desfiliação* destes meninos e meninas. Esta realidade demanda uma leitura e um entendimento que supere paradigmas reducionistas e superficiais que enfocam nesta problemática somente aspectos restritos ao indivíduo ou a sua família. A nosso ver, é necessário que se trabalhe no desenvolvimento de instrumentos mais adequados para a interpretação da realidade pessoal-social e, também, de guias para a intervenção individual, coletiva e social em um universo complexo em suas interações e interconexões.

Faz-se necessário, finalmente, ressaltar a importância da discussão do papel das ONG's no contexto atual das políticas sociais e a proposição de alternativas, bem como a definição e a assunção de responsabilidades para com a vida de milhares de meninas e meninos brasileiros em situação de rua.

Notas:

¹ Grupo interinstitucional de estudos, formação e ações pela cidadania de crianças, adolescentes e adultos em processos de ruptura das redes sociais de suporte. É composto por docentes, discentes e profissionais da área de Terapia Ocupacional da PUC-Campinas, UFSCar e USP e por terapeutas ocupacionais das cidades de Campinas, Paulínia, São Carlos e São Paulo.

² Dados da Secretaria Municipal de Assistência Social – Serviço Casa Amarela – 2001. Foram contabilizados nestes dados os meninos e meninas que utilizam a rua enquanto espaço de moradia, não tendo sido incluídos aqueles que praticam atividades do mercado informal e retornam para suas famílias.

Referências

- ARPINI, D.M. *Violência e exclusão: adolescência em grupos populares*. Bauru-SP: EDUC, 2003.
- BARROS, D.D.; LOPES, R.E.; GALHEIGO, S.M. Projeto Metuia: terapia ocupacional no campo social. *O Mundo da Saúde*, v. 26, n. 3, p. 365-369, jul./set. 2002.
- BARROS, D.D. et al. Projeto Casarão – Uma parceria que se constrói no dia-a-dia. In: SEMINÁRIO DE METODOLOGIA PARA PROJETOS DE EXTENSÃO, 4., 2001, São Carlos. *Anais Eletrônicos...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2001. Disponível em: <http://www.itoi.ufrj.br/sempe/index.htm>. Acesso em: 20/08/03.
- BARROSO, E.R.; GARCIA, V.A.; MALFITANO, A.P.S. GT Criando rede de esperança. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2. *Caderno de Resumos*, Campinas-SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2003. p. 44-45.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação Nacional de DST e AIDS. *Manual de redução de danos*. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.
- _____. *Estatuto da criança e do adolescente*. São Paulo: Cortez, 1990.
- CASTEL, R. As transformações da questão social. In: BELFIORE-WANDERLEY, M.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M.C. (Org.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997. p.161-190.
- CASTEL, R. Da indigência à exclusão, a desfiliação. Precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. In: LANCETTI, A. (Org.). *Saúde Loucura*, São Paulo: Hucitec, 1994. n. 4, p. 21-48.
- COSTA, A.C.G. *Educação por projetos: um pequeno guia para o educador*. [S.I.]: Takano, 2001.
- _____. *Pedagogia da presença: da solidão ao encontro*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.
- DESLANDES, S.F. Drogas e vulnerabilidade às violências. In: MINAYO, M.C.S.; RAMOS, E. (Orgs.). *Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 243-268.
- FERNANDES, R.C. *Privado, porém público – o terceiro setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- GRACIANI, M.S.S. *Pedagogia social de rua*. 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

- LANCETTI, A. (Org.). *Assistência social e cidadania*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- LOPES, R.E. et al. Histórias de vida: a ampliação de redes sociais de suporte de crianças em uma experiência de trabalho comunitário. *O Mundo da Saúde*, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 426-434, 2002.
- LOPES, R.E. Estado, políticas públicas e cidadania. In: LOPES, R.E. *Cidadania, políticas públicas e terapia ocupacional*. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1999.
- MARCÍLIO, M.L. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MARCONDI, M.A. (Org.). *Falando de abrigo: cinco anos de experiência do Projeto Casas de Convivência*. São Paulo: FEBEM, 1997.
- MINAYO, M.C.S.; RAMOS, E. (Orgs.). *Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.
- MONTAÑO, C. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PAICA-RUA (Org.). *Meninos e meninas em situação de rua: políticas integradas para a garantia de direitos*. São Paulo: UNICEF/Cortez, 2002. Série Fazer Valer os Direitos, vol. 2.
- PRIORE, M. del (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.
- SIMSON, O.R.M.; PARK, M.B.; FERNANDES, R.S. (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: UNICAMP/Centro de Memória, 2001.
- TELLES, V.S. A “nova questão social” brasileira. *Praga*, São Paulo: Hucitec, 6, p. 107-116, set. 1998.
- UNIVERSIDADE Federal de São Paulo. Departamento de Psiquiatria. Programa de Orientação e Atendimento a Dependentes. *O que é a “Redução de Danos” e a “Redução de Riscos”*. Publicação Eletrônica. Disponível em http://www.unifesp.br/dpsiq/proad/t_redu.htm. Acesso em 28/08/03.
- ZALUAR, A. *Cidadãos não vão ao paraíso*. São Paulo: Escuta; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1994.
- ZIETTI, E.A. Conflitos, relações e filiações nos abrigos. In: LANCETTI, A. (Org.). *Assistência social e cidadania*. São Paulo: Hucitec, 1996. p.59-64.

Recebido em 6 de outubro de 2003.

Aprovado para publicação em 30 de março de 2004.

Da(r) vida à formação, da(r) formação à vida

Elaine Sampaio Araujo

Doutora em Educação pela FEUSP, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba e professora do curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo/RP.
e-mail: esaraujo@usp.br

Resumo

Este trabalho trata da formação docente a partir da história de vida do educador. A questão será desenvolvida sob o aspecto do método (auto)biográfico, considerando a obra *A Língua absolvida - História de uma juventude*, do literato Elias Canetti. A opção em trabalhar com o texto autobiográfico de Canetti, não se deve apenas à excelência de sua escrita, à sua representatividade na literatura, mas, também, às possibilidades de utilizá-lo na formação dos profissionais em educação. A intenção é de que a leitura do autor, pelos professores, constitua-se como uma atividade desencadeadora da necessidade de recompor e ressignificar a trajetória de vida profissional e pessoal.

Palavras-chave

Formação docente; história de vida; método (auto)biográfico.

Abstract

This study handles the subject of teacher training beginning with the life history of the educator. The subject will be developed according to the autobiographical method, taking into consideration the book: *A Língua Absolvida – História de uma juventude (The tongue set free – A story of youth)* by the writer Elias Canetti. The option for working with the autobiographical text of Canetti is not only because of the excellence of his writing and his importance in literature but also because of the possibilities of using it in the training of professionals in education. It is the intention that the reading of this author by teachers is an activity that will set in action the need to remake and give new meaning to the path of professional and personal life.

Key words

Teacher training; life history; autobiographical method.

... E aprendi que se depende sempre
de tanta, muita e diferente gente.
Toda pessoa sempre é a marca
das lições diárias de outras
tantas pessoas.
E é tão bonito quando a gente entende
que a gente é tanta gente
onde quer que a gente vá...

(Gonzaguinha, *Caminhos do coração*)

Trazer à mesa de discussões a formação de professores, não é apresentar uma preocupação nova. Trata-se de um tema desgastado, até mesmo pela forma como tem sido abordado: procurando culpados. Condenados e absolvidos revezam-se no banco dos réus, sem direito a fala; e parece que a “justiça” nunca se concretiza. Pouca coisa muda, muito permanece. Razão pela qual o tema continua a figurar com frequência nas manchetes pedagógicas. Falar de formação fugindo do terreno infértil, onde na maioria das vezes foi plantada, é um grande e necessário desafio.

Neste trabalho, o terreno escolhido para tratar da formação docente é a história de vida do educador. A questão será desenvolvida sob o aspecto do método (auto)biográfico¹, considerando a obra *A Língua absolvida - História de uma juventude*, do literato Elias Canetti.

A opção em trabalhar com o texto autobiográfico de Canetti, não se deve apenas à excelência de sua escrita, à sua representatividade na literatura autobiográfica, mas, também, às possibilidades de utilizá-lo na formação dos profissionais em educação. A intenção é de que a leitura desse autor, pelos professores, constitua-se

como uma atividade desencadeadora da necessidade de recompor e ressignificar a trajetória de vida profissional e pessoal. Poderia ser outro? Com certeza, pois o que nos interessa não diz respeito aos acontecimentos em si, mas antes aos significados a eles atribuídos, ou seja, como esses acontecimentos são interpretados e redimensionados na contemporaneidade, o que envolve um processo ativo de recordação, exercício tão bem ministrado por Canetti.

Abordar o tema de formação, valendo-se do literário Elias Canetti, não é tarefa das mais simples. O receio, com certeza, impera frente a tal empreendimento porém, mais que ousadia, necessidade. Necessidade provocada pelo próprio autor que nos coloca em contato com sua história de vida, por meio de sua obra literária. Contato esse que sugere uma determinada, ainda que imaginária, intimidade com o mesmo. Ao “ficar por dentro” de sua vida, inteirando-nos dos seus sentimentos e experiências, não há como não se tornar cúmplice, não há como não querer falar, não há como não manter um diálogo, onde quem nos ouve, por vezes, somos nós mesmos.

Como tocar no (com)sagrado Elias Canetti sem profaná-lo? Pergunta que pri-

meiro povoa o pensamento. Destituí-lo, momentaneamente, de sua "sacralidade literária" seria, talvez, ingenuidade, então, numa resposta imediata, retrucamos: não é como literário que o Canetti nos interessa, nem tão pouco com o panorama histórico que nos apresenta das primeiras décadas do século XX, embora estas realidades **sejam e tenham** que ser consideradas. No entanto, o fato do **saber** constituir-se como elemento articulador da sua narrativa e tornar-se, assim, uma presença efetiva nas mais diferenciadas abordagens que o texto sugere, é que garante sua instrumentalização por nós educadores.

É esse saber que adotamos como recorte de leitura, o que significa pensar essa obra de Canetti considerando seu autor, sem ignorar a forma como utiliza as palavras, mas com o olhar voltado para as relações com o conhecimento que ele tão bem explicita. Trata-se, portanto, da utilização dessa autobiografia como recurso no processo de formação de educadores.

Assim, o conteúdo que enfatizaremos em *A Língua Absolvida*, apresenta-se como o **saber**, ou melhor, como os saberes, acreditando que a percepção do desenvolvimento das relações estabelecidas com os saberes, permite-nos não somente conhecer a sua natureza mas, sobretudo, (re)interpretar essas relações e tomar consciência das conseqüências que tiveram, elaboração constante na obra do autor em questão:

Alguns meses depois de meu ingresso na escola, aconteceu algo solene e excitante que determinou toda a minha vida futura. Meu pai me trouxe um livro. Levou-me para um quarto dos fundos, onde

as crianças costumavam dormir, e o explicou para mim. [...] Seria fácil demonstrar que quase tudo aquilo a que devo minha formação estava nos livros que, por amor ao meu pai, li aos sete anos de idade (Canetti, 1987, p. 50).

Pensando o texto de Canetti como um "pré-texto" para a escrita biográfica dos educadores, faz-se necessário discorrer acerca da utilização desse recurso para a formação dos professores. O uso de (auto)biografia na formação de professores, obriga-nos a considerar duas questões próprias ao método: subjetividade e veracidade. Para tanto, recorremos a autores que desenvolvem o tema não só em educação como também em ciências sociais.

Servimo-nos primeiro de Franco Ferrarotti que, ao trabalhar com a questão da subjetividade, aponta para a necessidade de percebermos tanto a validade de cada história individual enquanto síntese de um sistema social, quanto à presença da objetividade por meio dos acontecimentos: "A subjectividade activa da autobiografia dilui-se na vida objectiva da biografia dos acontecimentos" (1988, p. 23). Idéia complementada por Christine Josso (1988, p. 43) para quem subjetividade implica a dinâmica de objetividade:

Assim a subjetividade em acção, efectua nos seus próprios movimentos um trabalho de objetivação, entendido aqui nos dois seguintes sentidos:

- por um lado, como passagem da actividade mental interior para a sua transmissão pela linguagem;
- por outro, como passagem de um "vivido", no qual se encontra uma aglutinação de emoções, sentimentos, imagens e idéias, a uma ordenação destes compo-

nentes, para que a narrativa seja inteligível para um terceiro.

A própria escrita torna-se assim um elemento de objetivação, já que quem escreve, escreve para alguém. O compromisso com o leitor tem que ser assumido, porém a atividade da escrita gera mais do que a objetivação. Seu alcance estende-se para o movimento de posse, por parte do autor/ator de sua história: apropria-se de seu conhecimento e manifesta essa apropriação por meio da linguagem e a linguagem, por sua vez, organiza o pensamento.

A escrita de uma (auto)biografia gera e é gerada, numa relação dialética, pela consciência reflexiva, em que a análise vai sendo elaborada simultaneamente com os dados, cabendo à linguagem organizar o próprio pensamento. Lembrando o alerta de Ferrarotti (1988) de que o objetivo de uma narrativa biográfica não é o de constituir-se como um relatório de acontecimentos, mas sim uma ação na qual se torna possível retotalizar de modo sintético sua vida. Retotalização que permite novas formas de significação dos conhecimentos adquiridos, no que pese todas as circunstâncias e pessoas envolvidas.

Ao lado da subjetividade dos relatos de vida encontra-se a questão da representatividade. Poderíamos utilizar o argumento de que cada homem é a síntese de um sistema social, no qual a “pluralidade” se manifesta por meio da própria singularidade. Ainda caberia acrescentar que cada história é **uma** história e não **a** história.

Nesse sentido, ainda que o leitor não tenha em seu “currículo” um avô conhecedor de dezessete línguas, um pai apaixonado

por teatro, muito menos uma mãe fascinada por obras literárias, alguém que lhe contasse histórias, ou então a precisão de aprender vários idiomas, mesmo que o leitor não tenha como cenário a Suíça, Inglaterra ou a Bulgária, mas qualquer outro canto do mundo, a obra de Canetti, como qualquer outra autobiográfica, nos interessa, não apenas pelos eventos em si, mas sobretudo pelo modo como eles nos são apresentados. Dominicé (1988, p. 59) é bastante feliz ao afirmar que: “não é o acontecimento em si que interessa, mas sim a importância que o sujeito lhe atribui na regulação de seu percurso e vida.”

A esse respeito, Canetti (1987, p. 105) privilegia-nos com várias passagens, tomemos uma:

Se existe uma substância espiritual que se recebe nos primeiros anos de vida, a que se refere constantemente e da qual nunca nos libertamos, então a minha foi aquela motivada pelas leituras com minha mãe. Eu estava imbuído de confiança cega em minha mãe; os personagens sobre os quais ela fazia perguntas e depois me falava tornaram-se o meu mundo de tal forma que deles nunca mais consegui me separar [...] aqueles personagens formam comigo uma unidade compacta e indissolúvel. Desde aquela época, portanto desde os meus dez anos, é para mim uma espécie de dogma o fato de que eu consisto de muitas pessoas, das quais de forma alguma estou consciente. Creio que são elas que determinam o que me atrai ou repugna nas pessoas que encontro. Foram o pão e o sal de meus primeiros anos. São eles a verdadeira e secreta vida de meu intelecto.

A questão da veracidade dos relatos - verdadeiros ou falsos - não pode ser con-

siderada a mais importante no método (auto)biográfico, como não é também no campo histórico, de onde tomamos emprestada esta afirmação:

[...] conhecer e compreender o passado, seus vínculos com o presente, consiste *primeiramente* em conhecer e confrontar as narrativas que a memória histórica conservou e compôs, mas sem identificar *uma* dessas narrativas como a única que secreta a verdade histórica (Ferro, 1989, p.123, grifos do autor).

O estatuto da veracidade não cabe nas histórias de vida, pois o que mais importa, afirmamos novamente, é a própria elaboração. Ou seja, como a pessoa que escreve dá conta de si no relato e como a atividade de refazer o percurso da formação permite sua reinterpretação e, sobretudo, sua ressignificação. Significar é sempre uma forma de conhecer, ou seja, a forma como significo diz respeito ao conhecimento que tenho de alguma coisa.

Dessa forma, redimensiona-se a memória como atividade, algo elaborado por um sujeito ativo na busca de sua identidade, Canetti (1987, p.19) demonstra consciência disto:

Só estou certo de uma coisa: tenho presentes os acontecimentos daqueles anos com toda força e todo vigor- há mais de sessenta anos eles me alimentam -, mas, em sua maior parte, estão ligados a palavras que, naquela época, eu não conhecia. Parece-me perfeitamente natural que eu agora as escreva e não tenha a impressão de estar alterando ou adulterando alguma coisa. Não é como a tradução literária de um livro, de um idioma para outro; é antes uma tradução espontânea que se produziu no inconsciente, e como

costumo evitar como peste esta palavra, cujo uso indiscriminado tornou inócua, espero que me seja relevado o seu uso neste só e único caso.

Desse modo, a relação com o saber torna-se mais importante que o próprio saber, na qual o domínio da interpretação permite a compreensão. Paul Thompson, quando aponta qual deve ser a atitude dos historiadores diante das histórias de vida, em relação a veracidade, nos serve como referência:

Para cada um de nós, nosso modo de vida, nossa personalidade, nossa consciência, nosso conhecimento constroem-se diretamente com nossa experiência de vida passada. Nossas vidas são a acumulação de nossos passados pessoais, contínuos e indivisíveis. E seria meramente fantasioso sugerir que a história de vida típica pudesse ser em grande medida inventada. Uma invenção convincente exige um talento imaginativo muito excepcional. O historiador deve enfrentar esse tipo de testemunho direto não como uma fé cega, nem com um ceticismo arrogante, **mas com uma compreensão dos processos sutis por meio dos quais todos nós percebemos, e recordamos, o mundo a nossa volta e nosso papel dentro dele.** Apenas com um espírito sensível assim é que podemos esperar aprender o máximo daquilo que nos é relatado (Thompson, 1992, p.195, grifos nossos).

Esse “espírito” de que nos fala Thompson, é necessário não apenas para aprender com o que nos é relatado, mas sobretudo para aprender com o que o nosso eu nos diz, com o que nossa memória nos traz à tona e sobretudo com o que faremos a partir disso.

A memória compreendida como ato de comunicação na ausência do objeto que, por assim dizer, materializa-se, expressa então sua função social. Compreendida nessa dimensão, as lembranças, por meio dos relatos, configuram-se no terreno sensorial que, embora configuradas com palavras e imagens do tempo presente, pertencem a um tempo que não existe mais, a um tempo que é passado (Ades, 1993). Cabe acrescentar ainda que as lembranças são seletivas. Desse modo, a preocupação se volta para perceber como operam nossas recordações: recuperar é um ato do presente, e para o presente, mesmo desencantando o passado.

Razão pela qual Canetti utiliza em seu texto, do começo ao fim, a linguagem como critério para seus sentimentos. Não é por acaso que suas lembranças são sempre relacionadas com as palavras, com os nomes, dependência que o próprio autor reconhece:

Seu sobrenome era Eljakim, do qual nunca gostei; talvez o estranhasse porque não tinha o timbre espanhol como todos os outros sobrenomes (1987, p.20). (...) aliás eu dependia muito dos nomes, havia personagens que detestava só por causa dos nomes, e outros que amava pelo mesmo motivo (...)o conflito entre nomes e feitos produziu em mim uma tensão substancial, e nunca me livre de compulsão de harmonizá-los (Canetti, 1987, p.111).

Outra ação constante do autor, nesse sentido, é a tentativa de compreender ou mesmo justificar a relação da memória com o idioma:

Entre si, meu pai falavam alemão (...) Conosco os filhos, e com todos os parentes e

amigos, falavam em ladino. (...) As meninas camponesas que ficavam em nossa casa só falavam búlgaro. (...) Todos os acontecimentos daqueles primeiros anos se desenrolaram em ladino ou búlgaro. Mais tarde se traduziram, em grande parte, para o alemão (Canetti, 1987, p.19).

Não há como falar da Língua Absoluta sem considerar a dolorosa experiência vivida pelo autor com a aprendizagem da língua alemã, imposta por sua mãe. Acreditando que um idioma se aprendia falando, submeteu o pequeno garoto a sessões torturantes. Sem aparente mágoa, Canetti (1987, p. 85) comenta a respeito: "Não a preocupava o fato de eu, tão preocupado que estava, quase não comer. Considerava pedagógico o terror que eu vivia". Nesse sentido, ele procura relacionar, em uma justificativa, a atitude "carrasca" da mãe, com o momento difícil enfrentado por ela:

Só mais tarde entendi que não foi só por minha causa que ela ensinava alemão entre zombarias e torturas. Ela própria sentia uma profunda necessidade de falar alemão comigo, pois este era o idioma de sua ternura. O golpe mais profundo que sofrera em sua vida, a perda de meu pai, seu interlocutor, se manifestou com mais sensibilidade no fato de que suas conversações prediletas, em alemão, silenciaram com ele. Foi neste idioma que se desenrolou seu verdadeiro matrimônio. Sentia-se desamparada sem ele e tratou de colocar-me em seu lugar o mais rápido possível. Esta era sua maior esperança e suportou muito mal quando eu, no início de seu empreendimento, ameaçava fracassar (Canetti, 1987, p.85).

Ainda sobram interrogações: mas não poderia ter sido de outro jeito? E num paralelo com nosso sistema educacional

contemporâneo: quais são as justificativas que nossos mestres de hoje têm para utilizar métodos tão ou mais perturbadores? Como reconhecer uma intenção boa por trás de uma atitude tão ofensiva? Dá para sair ileso de situações de ensino constrangedoras e ameaçadoras?

Canetti teve sorte: encontrou alguém - Miss Bray - que, percebendo sua angústia, arriscou uma solução - o livro:

Talvez ela nunca tenha tido consciência do bem que fez e do quanto foi feliz com sua intervenção: mas essa tortura não durou, pois logo se seguiu um período de felicidade que me uniu indissolavelmente a essa língua. Também deve ter favorecido, desde cedo, a minha tendência a escrever, pois foi para aprender a escrever que conquistei o livro, e súbita melhora começou justamente quando aprendi a escrever as letras góticas (Canetti, 1987, p.85).

Dentre as tantas questões que Canetti nos fala, talvez seja a relativa à escola a mais próxima e com a qual maior identificação temos. O autor inicia suas lembranças referindo-se à sua vontade louca de aprender a ler. Na ocasião foi capaz de, num gesto impetuoso, atentar contra a vida da prima, "simplesmente" porque esta lhe negou o contato com o caderno que tanta fascinação tinha exercido sobre ele. Em relação à sua professora, a descrição é terna: "Os progressos rápidos nunca lhe interessavam. Jamais a vi nervosa ou zangada, e era tão competente que nunca tinha dificuldades com as crianças" (Canetti, 1987, p.55). O seu ingresso na escola de Zurique, onde alimentava a mania de contar, necessidade que tinha de controlar quantidades e estabelecer relações numéricas, é uma

das poucas passagens que o autor refere-se ao conhecimento matemático. O relacionamento com os amigos apresenta-se, também, mediado pelos livros: "Nossa amizade desenvolveu-se naturalmente, falávamos sobre livros" (Canetti, 1987, p. 192).

O seu desapontamento com a escola, quando das palavras secas proferidas pelo vice-diretor afirmando que ele levantava o dedo demais, além de reprimir sua participação nas aulas, tirou-lhe o prazer, obrigando-o a uma atitude cruel de renúncia: "Continuei a levantar o dedo o mínimo possível e, o que era o cúmulo da autorenúncia, às vezes guardava para mim as coisas que eu sabia e ficava sentado em silêncio enquanto aquilo me ardia no corpo todo" (Canetti, 1987, p. 244). Nesse percurso pela escola, chega aos professores: Jules Vodier, de quem primeiro fala, é definido como uma figura sinistra: "Seu rosto não tinha cor, parecia envelhecido antes do tempo, nunca o vi conversar com outro professor" (Canetti, 1987, p. 257). Mas Canetti (1987, p. 257) não é impiedoso, trata logo de apresentar a história do professor, redimindo-o:

Há muitos anos ele acompanhara, junto com outro professor, uma classe em uma excursão à montanha. Uma avalanche os soterrou. Nove alunos e outro professor pereceram; os demais foram desenterrados com vida. vodier tinha um grave ferimento na cabeça.(...) Vodier continuou vivendo, lecionando na mesma escola, com esse signo de Caim na testa.

Talvez Canetti nos impressione pela maneira com consegue lembrar-se de todos os professores, a quem dedica as últimas páginas de seu livro e as primeiras do

coração, a cada um atribui características e significados. Difícil uma crítica que não venha seguida de uma interpretação que, se não justifica a ação do professor, busca, ao menos, compreender. É com essa atitude que olha para seus professores: Karl Beck, Emil Letsch, Fritz Hunziker, Karl Fenner, Karl Schoch, Emil Walder. Percebendo a diversidade de postura pedagógica, porém identificando, em cada um, uma qualidade, numa clara manifestação de gratidão, possível pela maneira vitoriosa com que lidou com a prerrogativa de Sartre: “O importante não é o que fazemos de nós, mas o que nós próprios fazemos daquilo que fazem de nós”.

Contudo, é para Friedrich Witz que guarda sua maior declaração: “E agora viha Friedrich Witz, o segundo amor de meus anos escolares, um homem que jamais esqueci” (Canetti, 1987, p.270). Mais do que gratidão o sentimento que Canetti (1987, p. 273) demonstra por Witz repousa na admiração, na própria identificação:

No fundo só lhe importavam os escritores, com os quais nos confrontava em todas as ocasiões. [...] Não admira que Witz se tornasse, de imediato, o meu ideal...(p.271). [...] me abriu os olhos para a literatura moderna viva. Quando ele mencionava um nome, eu jamais o esquecia; tornava-se parte de minha atmosfera, à qual ele me levava consigo, e as asas que me pôs para esses vôos, sem que eu o notasse, ficaram comigo mesmo depois que ele me deixou, e agora eu empreendia meus próprios vôos, olhando, surpreso, ao meu redor.

Trata-se do reconhecimento do “mestre” que inicia o “discípulo” no exercício da autonomia. Trata-se da definição do **ser**

professor para ele e que fica como reflexão para nós educadores.

A primeira atitude que a leitura da obra *A Língua Absolvida* nos sugere é de passividade, manifestada por fascinação, exatamente pela excepcionalidade com que o autor lida com as palavras, movimentando-as tão harmoniosamente a ponto de nos embalar nessa cantiga que se torna a narrativa de sua vida. Face a esta habilidade artística, revelada por seus escritos que tomam forma de paisagens, sons, cores, cheiros, sentimentos, transparece o humano, onde sobretudo nos encontramos.

Seguida a esta fascinação, vem a sedução, prima-irmã da tentação, que nos provoca: agora é a sua vez... Felicidade e temor se fundem. Será que sou capaz? Por onde começar? Tenho tanto a falar! E é esse o mérito da obra de Canetti que no momento nos interessa: a “vontade” de falar, o despertar de uma necessidade de revisitar o passado, de investir em sua própria história, como pessoa e como profissional. Investimento que se dá quando o professor sente-se de alguma forma pressionado, seja pela necessidade de um determinado domínio, seja pela insatisfação com a sua prática pedagógica, ou então pela disposição em inovar.

A leitura de uma obra autobiográfica, pelos professores, pode constituir-se como mais um motivo para o professor realizar um investimento na sua formação, por meio da escrita de sua história. O exercício de escrever a própria história, ou parte dela, oferece a oportunidade de falar de si, de colocar-se a distância e analisar as prá-

ticas, de recuperar a autoconfiança. Ou seja, ao produzir a (auto)biografia produz-se a própria formação. Não uma formação que é oferecida, mas uma formação que é construída pelo e para o professor, objetivando a restauração do sentimento de domínio da própria vida. Essa formação dá-se em duas dimensões: retrospectiva e prospectiva, pelo qual passa obrigatoriamente a construção da identidade pessoal e profissional e, também, a projeção de quais caminhos seguir, num movimento que pretende da(r) vida à formação, da(r) formação à vida.

Nota:

¹ Estamos diferenciando, na formação docente, os conceitos de autobiografia e biografia. Por autobiografia entende-se o movimento de escrita da história de vida do professor, a partir de sua iniciativa; por biografia, entende-se que tal movimento é realizado a partir da solicitação de outra pessoa.

Referências

ADES, C. Múltipla Memória. *Psicologia - USP*, v. 4, números 1/2, 1993.

BUENO, B.; SOUSA, C.P.; CATANI, D.B.; SOUZA, M.C.C.C. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. *Psicologia - USP*, v. 4, números 1/2, 1993.

CANETTI, E. *A língua absolvida* - história de uma juventude. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos da Saúde - Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. 1988.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método auto biográfico. In: NÓVOA, A.; FERRO, M. *A história vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JOSSO, C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; THOMPSON, P. *A voz do passado* - história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Recebido em 2 de maio de 2004.

Aprovado para publicação em 6 de junho de 2004.

Algumas considerações acerca da Avaliação Escolar Discente na Graduação do Ensino Superior

Fernando Casadei Salles*

Helio Iveson Passos Medrado**

* Doutor em Educação (PUC/SP). Professor do Programa de Mestrado em Educação da UNISO.

e-mail: fernando.salles@uniso.br

** Doutor em Educação (SORBONNE/França). Professor do Programa de Mestrado em Educação da UNISO.

e-mail: medrado@uniso.br

Resumo

O presente texto faz algumas considerações gerais sobre o tema Avaliação Escolar Discente na Graduação, tomando por base as questões referentes ao seu significado e à sua finalidade. Para isto, o texto foi estruturado em torno de dois eixos principais de considerações que versam, o primeiro sobre a noção de avaliação e o segundo sobre um conjunto de princípios e diretrizes que se espera que componham a construção social de uma nova noção de avaliação escolar discente.

Palavras-chave

Avaliação escolar discente; métodos quantitativos; métodos qualitativos.

Abstract

The text in hand offers some general considerations on the theme of Student Evaluation during Graduation, taking as a basis questions that refer to the significance and reason for evaluation. For this the text has been structured around two main points which address, firstly, the notion of evaluation and secondly the set of principles and directives that one expects to make up the social construction of a new notion of student evaluation.

Key words

Student evaluation; quantitative methods; qualitative methods.

O objetivo deste artigo (1) é fazer algumas considerações gerais sobre o tema Avaliação Escolar Discente (AED) no nível da graduação do ensino superior.

É importante deixar claro, desde o início, o objetivo restrito do artigo. Em hipótese alguma se pensa desenvolver o tema da AED para além de algumas de suas considerações gerais. Inicialmente, devido ao seu caráter complexo e abrangente que impede no espaço simples e limitado de um artigo visitá-lo nas suas diversas nuances e diferentes ângulos de abordagem. E em seguida, talvez a mais fundamental, decorre da natureza multirreferencial do conceito que não permite que se pense a avaliação nem como uma abordagem única e universal, relacionada exclusivamente ao processo de ensino e aprendizagem e, tampouco, como uma abordagem final ou definitiva.

I Introdução

Dada a abrangência e a complexidade do tema, a primeira questão que vem ao pensamento quando analisamos a AED é a multiplicidade de ângulos e pontos de vista sob os quais se pode abordá-la.

Observando, no entanto, a multiplicidade de possibilidades de abordagem, notamos que há entre elas um pressuposto que, de maneira geral, as antecede. Em todas perpassam sempre duas questões: uma quanto ao seu significado – “o que é a AED?” – e outra quanto à sua utilidade – “para que serve a AED?”.

O reconhecimento deste pressuposto é tão verdadeiro que se pode afirmar, praticamente, que nenhum estudo feito no

campo da crítica radical da avaliação como uma tentativa de controle moderno da subjetividade se formula sem esclarecer, antes de qualquer coisa, o seu ponto de vista sobre a definição e a utilidade da sua prática social (Barriga, 2001; Sacristán, 2000; Sobrinho, 2002, 2003; Ristoff, 2002, 2003).

Assim sendo, assumindo a mesma preocupação estruturamos o presente artigo em torno de dois eixos principais de considerações que versam, o primeiro sobre a natureza da noção de avaliação e, o segundo, sobre um conjunto de princípios e diretrizes que compõe a noção de AED, que se pretende seja o mais possível democrático.

O primeiro dos eixos mencionados, o que versa sobre a natureza da noção de avaliação, é o de que esta não se confunde, de maneira alguma, com a forma ou a sistemática pela qual se processa a atribuição de notas aos discentes. Enquanto a AED se destina exclusivamente a apoiar o esforço pela melhoria do ensino, a nota representa juízo de valor emitido pelo professor sobre dimensão bem definida do desempenho escolar dos alunos, segundo escala convencionada, considerada apropriada por eles ou pela comunidade acadêmica. Em linguagem matemática, pode-se dizer que a primeira contém, pela sua maior abrangência, a segunda, que dispõe de um caráter mais restrito. Falando de outra forma, a sistemática de atribuição de notas aos discentes no processo escolar constitui-se apenas num subconjunto da AED.

O segundo eixo, que versa sobre os princípios e diretrizes que visam a estimular a discussão do tema, é o de que a AED, por sua essência pedagógica é parte in-

trínseca do projeto político-pedagógico, em particular do projeto de ensino. Daí decorre que AED, não possui finalidade em si mesma. Por natureza, ela apenas subsidia o projeto político-pedagógico e o seu consequente projeto de ensino. Em outras palavras ela não é um “a priori” da ação pedagógica. Como tal ela só tem condições de assegurar sua participação na ação pedagógica como meio e nunca como um fim em si mesma. Por isto é contra-senso imaginar que um projeto político-pedagógico reacionário ou autoritário conviva com uma prática de AED democrática (Luckesi, 2000).

II Algumas considerações básicas

Aceita há muito tempo sem restrição, quando constantemente era tomada como sinônimo de certeza e objetividade, a AED parece ter se transformado, nos dias atuais, em um campo oposto marcado por enormes questionamentos, dúvidas e incertezas.

É notável verificar o espaço curto de tempo em que este processo se desenvolveu. Foram necessários menos de cinquenta anos para passarmos de um clima de harmonia, consenso e entendimento para outro inverso, baseado na desarmonia, dissenso e contradição.

As causas aventadas para explicar esta situação são das mais diferentes naturezas; vão desde a evolução do próprio conhecimento até novas relações sociais entre pessoas, grupos sociais, raciais, etc.

Apesar da importância da discussão sobre as possíveis causas responsáveis pelo desenvolvimento desta situação, não faz parte da presente reflexão, oferecer quais-

quer explicações para este fenômeno. Tampouco investigar o processo histórico de constituição e desconstituição da noção de AED no campo da história das idéias. Nosso objetivo é mais modesto. Se o artigo conseguir tão somente oferecer alguns referenciais em termos de princípios e diretrizes gerais como subsídio ao processo de discussão, já terá cumprido a sua finalidade.

Cabe, no entanto, pelas conseqüências para o desenvolvimento da noção da AED, fazermos breve registro histórico do significado político-conceitual, trazido pela introdução, no seu campo de definição, das abordagens qualitativas.

É curioso verificarmos que o contexto no qual estas abordagens surgem pela primeira vez não resulta de qualquer evolução técnico-científica no desenvolvimento da noção da AED. Mas sim, de um contexto político marcado por intensa mobilização política na sociedade norte-americana, na década de 1960, a favor do fim da guerra no Vietnã e da ampliação dos direitos civis dos negros.

Apesar da luta pelo fim da guerra no Vietnã ter se centrado nas universidades americanas, e isso ter propiciado que algumas questões da vida escolar fossem igualmente postas em discussão, não foi este ângulo, pelo menos mais diretamente, das mobilizações políticas que influíram sobre a discussão da AED. O ângulo das mobilizações políticas através do qual a discussão sobre a AED emergiu foi o do movimento pelos direitos civis de negros.

Estas mobilizações que começam centradas na denúncia moral e ética do racismo se viram na contingência da ne-

cessidade de maior politização das bandeiras de luta do movimento. Em vez de enfatizarem os ângulos morais e éticos da luta, o que implicava a denúncia do racismo, procuraram o ângulo da política, por intermédio do qual elegem a bandeira de luta da exclusão social provocada pelo racismo contra a população dos afro-norte-americanos e, sobretudo, da denúncia dos mecanismos que possibilitavam a existência deste processo naquela sociedade. A convicção do movimento era a de que, tal como a sociedade se encontrava estruturada, a luta contra a injustiça e a discriminação sofridas pela população negra passaria obrigatoriamente pela luta contra os mecanismos através dos quais se operava o seu processo de exclusão da sociedade.

Na tentativa de compreensão do fenómeno da exclusão, o movimento negro logo teve a percepção da existência de diversos aspectos que poderiam explicá-lo. Entre os muitos aspectos reconhecidos, um especialmente nos interessa destacar, que é o do direito das crianças negras à escola. Garantido formalmente pelas leis americanas, este direito não se refletia na prática, quer como direito ao acesso, quer como direito à permanência das crianças na escola. Estava-se, na prática, diante de um processo de exclusão escolar que, por sua vez, seria corretamente entendido pelo movimento negro como a primeira etapa do processo mais geral de exclusão da população negra da sociedade norte-americana.

Quanto a não-permanência das crianças que logravam se matricular nas escolas, que é a parte que nos interessa destacar na discussão sobre o tema da AED, o

movimento negro teve a consciência de que não se tratava de um fenómeno capaz de ser entendido por uma única explicação. Não obstante, deram prioridade para a discussão sobre a validade política da AED. Justificavam esta priorização porque viam na AED o mecanismo, por excelência, do processo de exclusão escolar das crianças negras nas escolas americanas. Segundo observavam, era impossível reconhecer a validade objetiva das AED, quando coincidentemente as crianças negras eram avaliadas quase sempre com desempenhos negativos, enquanto as brancas eram avaliadas quase sempre de forma positiva. Daí a conclusão de que o problema não estava nas crianças negras, mas na discriminação racial que sofriam, que, por sua vez, se refletia sobre os avaliadores e os seus modelos de avaliação. A base das críticas era a de que tanto os avaliadores quanto os modelos de avaliação desconsideravam dois aspectos importantes desta problemática. Um era o de que não levavam em consideração as condições político-econômicas e sociais às quais as crianças negras estavam submetidas. E o outro era a de que desconheciam ou desconsideravam a importância e a riqueza da cultura negra.

Esta forma de ver a questão levou a crítica da AED a duas dimensões bem determinadas. A primeira, de carácter técnico, que apontava para a insuficiência do instrumental de medição. De natureza estritamente científica e quantitativa, não captava a dimensão real do rendimento escolar das crianças negras. Do que inferiam, que estes instrumentos eram ineptos para responderem o quanto do baixo desempenho

escolar das crianças negras se devia ao impacto psicológico provocado pela discriminação racial a que estavam submetidas. E a segunda, de caráter eminentemente político, que denunciava o sistema de valorização da AED por não levar em consideração os valores da cultura negra.

Na opinião abalizada de Dias Sobrinho, no seu texto "Campo e caminho da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil" foi somente a partir da formação deste contexto político que as autoridades e profissionais se preocuparam com a legitimidade política e a validade técnica da AED, realizando daí diversas avaliações e investigações sobre o nível de escolarização das crianças negras.

Nascia assim, como resultado de um questionamento mais político que técnico, uma nova maneira de observar a AED, a partir da qual se dava mais prioridade às abordagens qualitativas que às quantitativas.

III A criação do novo campo de definição da AED

Como vimos, foi em um campo de grande instabilidade política e de forte evidência empírica que se introduziram, no âmbito da AED, as abordagens qualitativas. Aquelas que trariam grandes impactos para a reelaboração da noção de AED, tanto no sentido da sua ampliação quanto da sua postura epistemológica.

No caso da ampliação do campo da AED, apenas se supriria a limitação das metodologias quantitativas com a introdução de novos instrumentais de análise e, o

da mudança epistemológica, só seria enriquecido com a incorporação de fenômenos de distintas dimensões existentes no processo educativo, de objetos diferentes de estudos, de metodologias e disciplinas dos mais variados campos do conhecimento.

Começava-se, na realidade, a longa travessia no campo da avaliação da superação do espírito de objetividade e racionalidade científica presentes nas abordagens quantitativas. Ao mesmo tempo em que se começava o desenvolvimento das abordagens qualitativas, apresentadas com as suas novas estratégias metodológicas e instrumentais de análise, tais como: as interpretações, os estudos de caso, as representações sociais, as narrativas, os grupos de discussão ou de estudo, a observação reflexiva, a pesquisa-ação, etc.

A introdução das novas abordagens traria também para o campo da AED o fim da influência da psicologia – que exercia sobre ela influência quase absoluta – e, em seu lugar, surgiria uma diversidade de influências, derivada das novas interlocuções da AED com outras áreas do conhecimento, tais como as das ciências sociais e humanidades. Com estas, por sua vez, viriam também outras disciplinas, dentre as quais destacamos a filosofia, antropologia social, política, sociologia, história, algumas disciplinas de direito e economia.

Em outras palavras, este momento marca a passagem da noção de AED monorreferencial para o de noção multirreferencial.

No balanço final das conseqüências trazidas pela introdução das abordagens qualitativas no campo da AED, pode-se

afirmar que elas, de maneira geral, influenciam decisivamente na reformulação da noção de AED, captando tanto os aspectos imensuráveis do processo escolar do aluno – que por não serem quantificáveis, passíveis de medição, deixavam de ser considerados pela avaliação escolar – quanto dilatando o seu campo de atuação com a introdução de novas metodologias, instrumentais de análise, novas justificativas e finalidades para a sua existência.

Tudo isto, no entanto, não foi suficiente, segundo Dias Sobrinho, mesmo em países desenvolvidos, entre eles os EEUU, para que a noção de AED se desvencilhasse “da sua tradição positivista e idéias conseqüentes como o gerencialismo, o objetivismo, a mensuração ou a quantificação” (2).

No Brasil, que já esteve bastante comprometido com as idéias positivistas e tem tradição de pensamento conservador-autoritário, esta maneira de conceber a AED parece existir com certa naturalidade. A evidência desta afirmação é a de que ainda somos, a grande maioria das escolas e dos professores, adeptos, na prática, de uma avaliação cientificista, objetivista e quantitativa, apesar de a legislação, mais especificamente a LDB nº 9.394/96, proclamar uma postura relativamente oposta. Enquanto se observa nesta uma preocupação generosa e abrangente, comprometida social e politicamente com o processo educativo-escolar, na prática social da AED vemos o contrário, completo descompromisso político-social e pedagógico com o aluno.

IV Pressupostos e diretrizes para a realização da discussão

Como viemos comentando, enquanto se pensava que a AED se prestava a medir o desenvolvimento educacional escolar, não havia maiores contestações. Mas quando, no entanto, se percebe existirem outros condicionantes pressionando a realização do processo, especialmente políticos, a situação muda significativamente, criando-se um quadro de fortes indefinições e incertezas na noção de AED.

As dificuldades criadas no presente momento são de tal dimensão que nem mesmo sabemos se elas serão removidas um dia. Não obstante, o maior ou menor otimismo ou pessimismo com que vemos esta situação é necessário para que pelo menos tomemos consciência da sua gravidade.

Sejam quais forem os desfechos desta situação, uma idéia parece relativamente consensual, a pretensão à criação de um único modelo de avaliação jamais será retomada. A tendência parece ser a de que cada processo específico defina o seu próprio modelo, desde os princípios que lhe dão sustentação até as finalidades para as quais foram criados. Independentemente, no entanto, da especificidade assumida pelos diferentes processos, alguns princípios parecem imprescindíveis de estarem presentes no novo esforço de delimitação do campo e da crítica da AED, como por exemplo:

1. Todo tipo de avaliação, especialmente a AED, tem uma natureza política, que conseqüentemente por isto se inscreve como uma questão de poder. Neste sentido, entendemos que a AED deve ser discu-

tida, antes de qualquer coisa, como uma questão política e, mais especialmente, como uma questão de poder político que se estabelece entre o avaliador e o avaliado, a escola e o professor, a escola e o aluno.

2. A AED não se confunde com a atribuição da nota pelo professor ao aluno. Esta é apenas uma medida que, quando obtida com critério, serve para quantificar dentro de determinados limites, aspectos bem específicos do desempenho escolar. Em outras palavras, a nota é só uma convenção pela qual o professor certifica um conhecimento do aluno obtido na escola, enquanto a AED é uma ação mais abrangente que considera a aprendizagem global do aluno. Diferentemente daquela, a AED se apresenta como uma atividade inerente ao processo de ensino, de cunho permanente e sistemático, visando o acompanhamento e orientação pedagógica do processo de obtenção e produção do conhecimento do aluno.

3. A AED é, por natureza, meio e não fim do processo pedagógico. Embora a AED ocupe posição de destaque tanto na vida escolar do aluno quanto na atividade do professor, ela não é um fim em si mesma, é apenas um meio pelo qual se procura atingir a finalidade do processo pedagógico, a aprendizagem global do aluno. Como tal, ela só se constitui, desde que articulada, no plano específico, ao projeto político-pedagógico e ao projeto de ensino, e no plano geral, à visão de mundo que inspira cada um dos instrumentos mencionados.

4. Não existe um único modelo de AED. O que significa afirmar que existem vários modelos de AED, constituídos por diferentes influências epistemológicas, ob-

jetivos e finalidades.

5. A AED coerente com a sua compreensão como parte da ação pedagógica é por excelência um processo de natureza estritamente qualitativo. Como tal ela precisa:

- ser diagnóstica no sentido da captação dos avanços e obstáculos vividos pelos alunos, visando a constante redefinição de rumos e caminhos a serem seguidos pelo processo de ensino e aprendizagem;
- ser contínua durante todo o processo de aprendizagem dos alunos, tendo em vista a realização da sua função diagnosticante;
- tomar o aluno como parâmetro de si mesmo, dando a AED um caráter estritamente privado e individual – o que representa que nenhuma AED deve ser realizada sem o conhecimento e a participação do aluno avaliado.

V A prática da discussão

Como reiteradamente afirmamos, a AED não se constitui em um fim em si mesma. Ela é sempre, por natureza, meio da atividade fim de qualquer IES.

Isto posto, o grande desafio consiste em se saber como na prática a discussão da AED pode ser encaminhada nas IES.

Na realidade, somente há duas formas de se enfrentar este desafio. Ou pensamos nele em termos de solução técnica, passível de solução política restrita, específica de especialistas, ou como construção dialógica, passível de solução política ampla e irrestrita garantida politicamente pela participação maciça da comunidade acadêmica nas IES.

É bom alertar, no entanto, como observa Dias Sobrinho, que só aparentemente

este conflito de opções se resume a uma diferença de eleição semântica ou de metodologia. Muito ao contrário, na realidade, cada uma destas opiniões se vincula a uma determinada visão filosófica e política do processo educativo-escolar. De um lado, uma enfatiza a cientificidade, enquanto de outro, a preocupação é trabalhar com diferentes representações sociais e propostas políticas.

Seja como encaminhamento de uma solução de natureza técnica, atribuída a especialistas, ou como dialógica atribuída ao conjunto de todos os membros, independentemente dos problemas de legitimidade e representatividade acarretadas pela opção adotada, nenhuma poderá fugir de responder algumas questões que universalizam o tema da AED, como por exemplo: O que é a AED? Para que serve a AED? O que é que avaliamos no aluno? Será que a AED, tal como é praticada nas IES, concorre efetivamente para a realização do seu fim maior? No que exatamente consiste dar à AED uma perspectiva transformadora? Esta perspectiva, do ponto de vista metodológico, é mais qualitativa ou mais quantitativa? Como a questão do poder que permeia a prática social da AED se coloca na perspectiva de uma avaliação transformadora? Como criar uma cultura de avaliação institucional? Para que mesmo serve a nota de desempenho escolar atribuída pelo professor ao discente? Existe no processo educativo alguma coisa mais sem lógica que o histórico escolar de um aluno? Alguém seria capaz de afirmar o que existe de comum entre as notas quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, ou a, b, c, etc. registradas em um histórico escolar? Quem acredita que elas obedecem ao mesmo critério políti-

co-pedagógico? A nota cinco de um professor corresponde à mesma nota cinco de outro professor? A nota sete de um professor em um ano corresponde à mesma nota sete, dada pelo mesmo professor em outro ano de sua atividade docente? Quem garante uniformidade de critérios entre as notas dadas por diferentes professores? Quando reprovamos um aluno e a grande maioria dos nossos colegas não o reprovam, isso significa que não vimos no aluno qualidades suficientes para que ele fosse promovido de ano escolar; enquanto os colegas que o aprovaram, ao contrário, viram qualidades que nós não vimos e, portanto, consideraram-no apto à aprovação no ano escolar. Quem tem razão, você que reprovou o aluno ou a grande maioria que o aprovou? Será que eles não souberam ver o que você viu, ou ao contrário, você é que não viu o que eles viram? Na dúvida, que é uma possibilidade lógica, assim mesmo você manteria sua disposição a reprovar o aluno ou recuaría desta decisão? Você tem idéia de quanto da nota atribuída ao aluno atinge também o cidadão que há em cada um deles?

VI Considerações finais

Consideramos que temas com as características da AED não são passíveis de conclusões definitivas, tanto pela dimensão de sua abrangência, como pelas características inconclusas de sua temática.

Assim sendo, de tudo que foi comentado até aqui, gostaríamos de destacar nestas observações finais algumas considerações sobre as responsabilidades que as instituições de ensino superior e o corpo

docente têm em relação à proposta de inovação na prática social da AED.

Apesar de elas terem estado relativamente implícitas durante todas as nossas colocações, em nenhum momento, no entanto, foram claramente explicitadas.

Inicialmente é preciso reconhecer a natureza e a relação existente entre as responsabilidades das instituições de ensino superior e as do corpo docente. Assim como, por um lado, elas devem ser consideradas como distintas entre si, por outro lado, elas devem ser reconhecidas como uma só responsabilidade. Sem que haja entre elas identidade e interação de ação, dificilmente se avançará de forma significativa na prática social da AED.

Assim como é impossível dissociarmos a responsabilidade de cada professor no desenvolvimento da prática acadêmica institucional da AED, é igualmente impossível desconsiderarmos que a sua ação constantemente encontra obstáculos em diversas das mudanças, geralmente acontecidas em um quadro de sistemas de ação coletivos bem definidos, cujas regras nem sempre são produzidas e reproduzidas contando com a sua participação. Para isto não acontecer, refletindo negativamente sobre o processo de inovação da política de AED, é preciso que se estabeleça, antes de qualquer coisa, um clima de diálogo entre os diferentes segmentos da comunidade acadêmica, inclusive o dos alunos, das instituições de ensino superior.

Sem este ambiente de diálogo, dificilmente será criado o clima político institucional para as mudanças desejadas, tampouco qualquer ambiente de responsabilidade co-

partilhada. Ambiente este no qual os diferentes protagonistas envolvidos com a ação de mudança se reconheçam como partes de um mesmo processo coletivo de vontade e, sobretudo, de aprendizagem. Isto é, ao mesmo tempo em que este ambiente institucional favorece a aquisição por parte dos professores de saberes significativos, cria, ao mesmo tempo, os próprios mecanismos para a coletivização destes saberes, dando à instituição a sua real identidade organizacional.

Por fim, para concluirmos as nossas considerações, gostaríamos de abordar um pouco a representação social da nota discente como um problema de cultura institucional que, diga-se de passagem, não é um problema original de nenhuma instituição de nível superior em particular, mas de qualquer processo escolar existente no mundo. Sem prejuízo de compreendermos a nota como reiteradamente viemos fazendo, isto é, como meio e não como fim do processo de ensino, é preciso reconhecer, no entanto, que no imaginário dos professores e dos próprios alunos ela se representa diferentemente, isto é, muito mais como um fim e menos como meio. A maior evidência empírica desta afirmação que se pode observar é o grande desperdício de tempo que a discussão sobre a justiça e a objetividade dos critérios para atribuição de notas consome tanto dos professores quanto dos alunos, em geral.

Neste sentido, gostaríamos de chamar a atenção de todos aqueles mais envolvidos com a discussão da AED, para a necessidade desta questão, antes de tudo, ser abordada como uma questão de mudança cultural-escolar. Com a peculiaridade de que a cultura desejada ainda não existe e nem

conta sequer com um grau razoável de consenso em torno dos princípios que a delimitam, pelo menos no que tange a noção até aqui sustentada, como um instrumento de um projeto de ensino que visa a preparar futuros profissionais para atuarem como agentes de transformação social e não meros indivíduos capacitados e eficientes para atuarem no mercado de trabalho. Para isto, é preciso ousar criar uma nova noção de AED. E, para criá-la, precisamos desde o início considerá-la, por um lado, como um desafio de uma longa caminhada que não se encerra em um só artigo, livro, reunião ou encontro acadêmico. E, por outro lado, como um processo abrangente e complexo que

não está posto na realidade e que precisa ser criado em cada escola individualmente, através de uma prática reflexiva, democrática e formativa.

Enfim, como este modelo não existe nem nos livros nem na prática, cabe a cada instituição de ensino superior, professor e aluno a responsabilidade político-pedagógica pela sua criação.

Notas:

¹ Este artigo se baseia em palestra proferida na UNISO, em janeiro de 2004, para os professores da graduação.

² SOBRINHO, José. Campo e caminho da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002, p.27.

Referências

BARRIGA, Ángel Días. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2001.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2000.

RISTOFF, D.I. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, Luiz Carlos (org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. Algumas definições de avaliação. In: *Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, vol. 8, n. 2, jun. 2003.

SACRISTIÁN, J. Gimeno; GÓMES, A.I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOBRINHO, José Dias. Campo e caminho da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. *Avaliação – políticas educacionais e reformas de educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

Recebido em 15 de abril de 2004.

Aprovado para publicação em 10 de junho de 2004.

Da especificidade da gestão escolar à gestão democrática da escola – uma tomada dialética a partir dos limites atuais

Fernando José Martins

Mestrando em Educação pela UFPR. Professor do Curso de Pedagogia da Unioeste – Universidade do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu.
e-mail: fernandomartins@unioeste.br

Resumo

O presente artigo é construído a partir dos limites encontrados no campo da administração da educação, uma vez que esta se apresenta, na maioria dos casos, como um apêndice da administração em geral. No decorrer do texto, são indicados elementos que denotam como premissa que a gestão da escola está submetida ainda, mesmo na contemporaneidade, à ótica racionalista da administração em geral sob o capital. A partir dessas indicações, o texto aproxima a gestão democrática da escola às especificidades do fenômeno educacional, e a coloca como alternativa frente à prática imperante de gestão escolar. A proposta de gestão democrática, fundamentada em categorias como autonomia/autogestão, coletividade e participação é apresentada tanto como atividade-meio, quanto integrante e condicionante de atividades-fim.

Palavras-chave

Gestão democrática; participação; coletividade.

Abstract

This article is built on the limits found in the field of educational administration because this is a subject which, in the majority of cases, is an appendix to administration in general. In this text, elements are indicated that express the premise that the administration of a school is still submitted, even nowadays, to the rationalistic view of capitalist administration in general. From these indications, the text gets closer to a democratic school administration, to the specifics of the educational phenomenon, and presents an alternative front to the reigning school administration. The proposal of democratic administration, founded on categories such as autonomy/self-administration, collectivity and participation, is presented both as "activity-as-means" as well as "activities-as-results" as being integrating and conditioning.

Key words

Democratic administration; participation; collectivity.

O início de uma discussão sobre a temática necessita considerar que apenas recentemente a nomenclatura “Gestão escolar” foi adotada no cenário educacional. As primeiras discussões travadas acerca da questão, tomam esta denominação como “Administração Escolar”, expressão carregada de todas influências que a palavra “administração” ligada ao pensamento empresarial e “científico” e o que ela significa no cenário educacional e social. As terminologias serão aqui utilizadas como sinônimos, principalmente para enfatizar a necessidade da administração como práxis humana e demonstrar sua apropriação pelo capital.

Ao considerar o trabalho como alicerce das condições materiais de existência, deve-se atentar para as possibilidades de racionalização do mesmo, tendo em vista a possibilidade do progressivo aumento da qualidade das condições sociais de existência (claro que somente com o trabalho livre). Um dos instrumentos facilitadores desta racionalização pode ser chamado, grosso modo, de administração. Administração aliada ao conceito de práxis humana. Vista por este ângulo, podemos utilizar o conceito designado por Paro (2001) referente à administração em geral:

Iniciando, pois, por considerá-la em seu sentido geral podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos (Paro, 2001, p. 18).

Definindo este conceito de administração em geral, pode-se até estabelecer

vínculos entre administração e práxis humana, visto que ambas atendem aos critérios de se estabelecerem como atividade meio para a consecução de objetivos comuns, no caso, a lapidação da organização do trabalho social. Em síntese, uma atividade consciente que se materializa a partir de conhecimentos denominados administração, ganhando status científico.

Com o desenvolvimento continuado dessa consciência da práxis, e com sua associação, no processo prático, aos conhecimentos, técnicas e procedimentos administrativos que se vão acumulando historicamente, o homem vai conseguindo cada vez mais passar do nível de uma administração espontânea para o de uma administração reflexiva, abrindo possibilidade para o surgimento, no final do século passado e início deste, de uma “teoria geral de administração” (Paro, 2001, p. 30).

Paro esclarece que a administração em geral é necessária ao processo de manutenção da existência do ser humano enquanto ser social. Como elemento articulador da produção humana, tendo por referencial o trabalho, o conceito de administração em geral estabelece-se como “práxis”. Neste sentido, justifica-se a adoção da terminologia “administração escolar”, como objetivação do propósito de “racionalização” do trabalho pedagógico, caracterizado por ser atividade meio, que visa a concretização efetiva da atividade fim. A administração enquanto práxis considera que, em última instância, a atividade-fim é o desenvolvimento das potencialidades humanas do educando.

No entanto, como não há possibilidade de dicotomizar fenômeno e essência,

é necessário atentar para o fato de que não é o conceito de administração em geral, "neutro", que impera na prática social. Principalmente na sociedade capitalista, a administração reveste-se de condicionantes fornecidos por esta organização social. É necessário ter sempre presente que o maior objetivo de toda ação sob os princípios do capital é a maximização da produtividade, que se dá pela extração de mais-valia do trabalhador.

Salientados tais fundamentos, é possível refletir a influência dos estudos de administração na área da educação, realizada sob a nomenclatura da "administração escolar", com respaldo das chamadas teorias da "Administração Científica" de Taylor. Historicamente, no Brasil, em termos cronológicos, foi estabelecida legalmente a disciplina de Administração no currículo do curso de Especialização de Administradores Escolares do Instituto de São Paulo no ano de 1933 e no currículo de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil em 1939 (Martelli, 1999)

Percebe-se o caráter de envolvimento da versão escolar da administração com os princípios de administração capitalista por meio dos trabalhos sobre a temática "(como consta em quase todos os primeiros capítulos dos livros brasileiros de Administração Educacional)" (Gonçalves, 1980, p. 61). Alonso é exemplar, afirmando esta vinculação:

A administração escolar é uma particularização, um ramo da Administração Geral; está contida a idéia de que a escola é uma organização, e a sua função, um empreendimento com características so-

ciais que devem ser consideradas em sua especificidade, muito embora a função administrativa seja basicamente a mesma onde quer que se apresente (Alonso, 1988, p. 30).

A afirmação de Alonso, que de certa forma, coloca-se como baluarte da discussão até o final da década de 1970¹, não condiz com os princípios de uma educação emancipadora. A educação e, conseqüentemente, sua gestão, são portadoras de especificidades² que não compactuam com o intuito do capital de converter a educação em mercadoria. Pelo contrário, são antagônicas em relação a ele.

Além disso, é necessário retomar a premissa de que os princípios da chamada administração científica, que se estabelecem na prática da administração escolar, são submetidos ao interesse último do capital, à ampliação da extração da mais-valia. Esse processo bastante complexo, que se utiliza da "racionalidade" e todos outros instrumentos para sua manutenção, culmina em "uma relação antagônica em que se confrontam os detentores dos meios de produção e da força de trabalho" (Félix, 1989, p. 37).

Assim se materializa o chamado conflito entre capital e trabalho. A figura do gerente, que é transplantado para escola, utiliza-se de princípios como controle, especialização do trabalho, produtividade e racionalização para reprodução do capital, e em decorrência, o agravamento do conflito. Destes princípios, certamente, a alienação do trabalho é o que caracteriza emblematicamente a insuficiência das relações sob o capital para a manutenção do processo educativo.

Ao constatar que o ser humano constrói suas condições materiais de existência mediante a apropriação e transformação da natureza, conclui-se que este processo se dá pelo trabalho. Portanto, esta é uma das premissas da constituição do ser humano. Uma das características presentes no processo de trabalho é a vinculação do produtor com seu produto, e a capacidade consciente de planejamento. Na manufatura, por exemplo, o produtor ainda domina o processo de trabalho em sua totalidade, que é utilizado, em última instância, para suprir as necessidades da vida em sociedade.

Sob a divisão pormenorizada do trabalho - a racionalização técnica - ocorrem fenômenos que descaracterizam estas premissas. A gerência científica, pautada nos pressupostos de controle e maximização da produtividade, lança mão de um mecanismo que separa concepção e execução, o trabalhador, do fruto de seu trabalho. A cisão entre trabalho intelectual e manual e a organização do processo produtivo parcializado são responsáveis por estes fenômenos.

Em relação à dicotomia entre pensar e fazer pode-se afirmar que Taylor é um dos responsáveis pela sua disseminação, pois afirma que: "Está claro, então na maioria dos casos, que um tipo de homem é necessário para planejar e outro tipo diferente para executar o trabalho" (Taylor, 1970, p. 50). A parcelarização se estende ao processo de produção, pois, figura no cenário produtivo a linha de produção, que consiste em vários trabalhadores realizando parcelas estanques do processo do trabalho, contudo, sem dominar a totalidade do processo.

A execução destas técnicas consiste em um poderoso esquema de persuasão e coerção, que utiliza a gerência e seus mecanismos para sua execução. Mediante tais elementos, há que se concordar com Bravermann quanto à raiz mais expressiva de administração sob o domínio do capital:

O verbo *to manage* (administrar, gerenciar), vem de *manus*, do latim, que significa mão. Antigamente significava adestrar um cavalo nas suas andaduras, para fazê-lo praticar o *manège*. Como um cavaleiro que utiliza rédeas, bridão, esporas, cenoura, chicote e adestramento desde o nascimento para impor sua vontade ao animal, o capitalista empenha-se, através da gerência (*management*), em controlar. E o controle é, de fato, o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais, como foi reconhecido implicita ou explicitamente por todos os teóricos da gerência (Bravermann, 1977, p. 68).

Esta ótica de controle ratifica a afirmação de que as ações em prol da manutenção do capital acirram o confronto entre capital e trabalho. E pode-se afirmar que a palavra controle ainda não é suficiente para caracterizar tal situação; dominação é mais apropriado. Uma vez que o capital domina o trabalho, pressupõe-se que os detentores dos meios de produção também dominam o trabalhador. Esta relação por si só é autoritária e traz consigo uma afirmação bastante clara no que diz respeito ao aspecto agressivo em relação aos fundamentos do trabalho.

Em geral, em uma forma bastante simplificada, trabalho é o domínio e transformação do homem sobre a natureza. "É, pois, a partir de seu domínio sobre a natureza que o homem se faz, se torna huma-

no" (Paro, 2001, p. 25). (Entenda-se como natureza, os elementos não dotados de capacidade de consciência, não detentores da capacidade de planejar e executar). Mediante a forma de manutenção da "racionalidade" sob o capital, se estabelecem relações de domínio, que, por sua vez, são frontalmente contrárias à liberdade, uma das características humanas. "Toda vez, portanto, que se verifica uma dominação sobre o homem, degrada-se-lhe sua condição de humano para a condição de coisa, identificando-se-lhe, portanto, ao natural, ao não-humano" (Paro, 2001, p. 25).

A Educação e, conseqüentemente, a escola têm a função social da atualização sócio-cultural dos educandos. Necessariamente, tal atualização estará calcada nos princípios de socialização, já que a escola é uma instituição social. Estabelecer atividades inerentes à vida em sociedade pressupõe que esta será orientada por princípios coletivos, e, porque não, de solidariedade. Todas estas características são inexeqüíveis mediante qualquer relação de dominação, portanto, atribuir à escola a função de reprodução dos ditames do capital é contrariar sua função social.

É necessário salientar os interesses e os fundamentos que cada elemento constituinte da totalidade contém, pois sendo a escola um espaço amplo de disputa hegemônica, é preciso afirmar que não existe "neutralidade" nas ciências. Ao destacar todas estas contradições entre a administração, a administração sob o capital e a educação, pretende-se abrir o debate, para construir alternativas a partir da seguinte constatação:

Na medida em que a "ciência" da administração é desafiada na sua neutralidade e racionalidade e é vista não como ciência, mas como ideologia; que seja possível associar à teoria de Administração uma teoria da Dominação, e que, finalmente, a tão famosa gerência científica em seus desdobramentos atuais, quer seja como Desenvolvimento Organizacional, ou como Administração Participativa, possa estar imbricada no seio do desenvolvimento capitalista (Gonçalves, 1980, p. 29).

Enfim, sob o capital, são várias as roupagens utilizadas pela gestão escolar, no entanto, todas elas se propõem, não em subsidiar o ato educativo de humanização, mas o princípio capitalista de manutenção do sistema vigente, de acordo com as necessidades de reprodução do capital.

A "nova" roupagem da gestão da escola sob o capital

As afirmações realizadas sobre a submissão da administração ao capital localizam-se, de modo geral na chamada escola da "Administração científica". Não se omite a existência de outras escolas do pensamento administrativo, como as citadas acima por Gonçalves, e ainda a escola das Relações Humanas. No entanto, consideramos dois fatores: primeiro concorda-se com a citação anterior de que todas estão "imbricadas no seio do desenvolvimento capitalista", e, também, seus desdobramentos encontram-se presentes, devidamente re-significada, nas teorias atuais de administração pautada na acumulação flexível.

Antes de discutir os efeitos da acumulação flexível sobre a produção e a escola, é necessário salientar que as mudan-

ças nestes ramos da atividade social estão relacionadas à reorganização da chamada “nova ordem mundial”, que extrapola o âmbito estritamente econômico e implica reorientações para concepções de Estado, Política e Poder, que incidem nas relações subjetivas e intersubjetivas.

A temática é de tal abrangência que dispõe de inumeráveis trabalhos versando sobre ela. No entanto, há que se considerar a “complexidade do óbvio” e perceber as fortes incidências do neoliberalismo e da globalização nas mais diversas instâncias das relações humanas e frontalmente na organização produtiva e na gestão da educação. Duas interferências são fundamentais para a nova composição social dos dias atuais: a compreensão de Estado e suas obrigações para com as áreas sociais.

A reorganização do Capital em parâmetros globalizados transforma, de certa forma, a ação interventora do Estado nas diretrizes econômicas - transforma, mas não exclui -. Neste sentido, percebe-se a crise do chamado Estado-Nação, e figura no cenário econômico e político mundial, o exercício do poder de novas agências, que materializam os interesses do capital sob a forma dos grandes grupos econômicos, sem clara caracterização, ou seja, desprovidos de identidade direta, pois como instituições complexas o núcleo do poder encontra-se bem protegido; e ainda, sem território material fixo. Esta reorganização incide na nova composição da constituição da organização do poder, como confirma Bruno:

Todas estas transformações na esfera econômica vêm sendo acompanhadas de alterações substantivas nas estruturas de po-

der. [...] os agentes das empresas transnacionais atuando em todos os continentes, tecem redes que integram todo o mundo, à revelia dos governos eleitos e dos organismos internacionais (Bruno, 2001, p. 22).

Com esta nova estruturação do poder mundial, retoma-se o princípio do velho liberalismo: um Estado subordinado aos interesses econômicos, que garante infraestrutura e condições macro-econômicas para a reprodução do capital, sob o manto do discurso da autonomia econômica. As conseqüências mais danosas ao convívio social sob o neoliberalismo dão-se na política interna e social frente à nova configuração do poder. A política neoliberal propõe-se a consolidar um Estado-Mínimo para sua atuação social. Os princípios defendidos pela social-democracia de constituição de um Estado de Bem-Estar Social são desprezados, ou melhor, combatidos pelas políticas neoliberais. Nesse contexto saúde, educação, previdência entre outros são áreas relegadas à sua precarização e cada vez menos assistidos pelo Estado neoliberal. Frente a esta postura que vem se intensificando a cada dia, Souza afirma:

Compreendendo ainda o Estado como dimensão essencial do capitalismo, à “democracia mínima neoliberal” corresponde o “Estado mínimo neoliberal”, que se articula a um movimento favorável ao encolhimento da ação e interferência do Estado, inicialmente no setor produtivo e gradativamente em áreas sociais tais como a educação, saúde e segurança (Souza, 2001, p. 39).

A reflexão realizada acima corrobora uma premissa na qual se pauta a afirmação da inter-relação entre os condicionantes capitalistas e as relações de poder, mesmo

que no interior dos Estados nacionais, e mais profundamente ainda, nas relações interpessoais. É inegável que a retirada da ação do Estado nas áreas sociais, somada ao acirramento da competição, que busca a reprodução do capital, intensificando-se paulatinamente em seu desenvolvimento, contribui para que o individualismo e a competição estendam-se em nível de relações humanas.

Da mesma forma como se percebe a materialização dos fundamentos da reorganização do capital - no caso a globalização e neoliberalismo - em valores que integram a esfera do convívio social, percebe-se esta influência nas especificidades de cada nível da atuação social. Como o presente objeto de estudo é a gestão da educação, é necessário assinalar mais precisamente quais são os elementos que caracterizam a "nova" submissão da gestão escola à empresarial.

É necessário salientar que a estrutura, na qual este processo de "educação do capital" acontece, é bastante complexa. Já foi citado que há uma amplitude de trabalhos desenvolvidos com a finalidade de compreender os fenômenos da reestruturação do capital e este trabalho não está esgotado. Portanto, seria muita pretensão fazê-lo de forma tão breve. Contudo, há necessidade de apontar a existência de agências mediadoras no processo de reprodução do capital, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) que agem como "intelectuais orgânicos" do capital, promovendo ações e estratégias eficazes para a consecução de seus objetivos.

O Banco Mundial tem uma participação efetiva na construção de documentos e diretrizes referentes à educação a partir da década de 1970. A presença de representantes do Banco na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtiem, talvez seja a expressão mais concreta desta participação (se é que não podemos chamar de normatização). Este exemplo é utilizado, pois a referida conferência, - que em sua essência mantém as premissas do Banco, expressas em seus documentos³, é assumida pelos países em desenvolvimento, que no caso do Brasil, culmina com o intenso trabalho do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), com reflexos imediatos na educação nacional.

A gestão da educação é um dos alvos destas diretrizes prescritas sob a ótica do capital. Tanto é que todo o movimento nacional de reflexão e ação em relação ao caráter educacional da administração escolar tem sido ameaçado com os princípios expressos no Plano Decenal de Educação: "A profissionalização requer também a ampliação do leque de diferentes profissões envolvidas na gestão educacional, com objetivo de aumentar a racionalidade e a produtividade" (MEC, 1993, p. 50). Vemos que a ótica é a da "produtividade" e, o mais preocupante, que a figura do profissional da educação responsável pelo ato pedagógico de gestão escolar, pode ser substituída por pessoas de "diferentes profissões", como afirma sutilmente o documento.

Foi apontado que os mecanismos de poder sob a reorganização do capital mudam de forma: não há uma centralização territorial, embora existam, cada vez mais

elementos que caracterizam o exercício do poder, de forma tão eficaz, que direitos sociais necessários à manutenção da vida sucumbem frente aos interesses do capital. Exemplo concreto e material desta situação é a realidade da escola e saúde pública após o período da ofensiva neoliberal no Brasil. Este fenômeno pode ser ilustrado com a proposta de descentralização escolar emanada dos organismos multilaterais. Segundo a prática de descentralização desenvolvida no Brasil, há um “afrouxamento” sobre os sistemas de ensino, delegando aos municípios a responsabilidade dos mesmos, inclusive de manutenção material. Em contrapartida, há uma série de mecanismos que mantêm o controle e, conseqüentemente, o exercício de poder sobre estes, como a avaliação, o atrelamento de recursos a resultados. Por fim, pode-se afirmar que não é no território nacional que os objetivos e metas educacionais são estipulados, mas sim pelos referidos organismos multilaterais.

A atividade produtiva do “chão da fábrica” é o alicerce do capital, pois nela ocorre a extração da mais-valia de maneira emblemática, conforme Marx exemplifica no estudo rigoroso explicitado no *O Capital*. Ao evidenciar as metamorfoses das estruturas na “nova ordem mundial”, devem-se reconhecer claramente as relações de todos estes fenômenos, que vão das políticas macro-econômicas até o cotidiano escolar e o mundo da produção. Ao chamar a atenção para a similaridade das técnicas da “administração científica” ocorrida nas empresas e escolas, destaca-se este fato. Mais uma vez, com uma “roupa” diferente, este

atrelamento ocorre com as novas perspectivas educacionais, principalmente no que diz respeito à gestão da escola. Neste sentido concordamos com Rosar ao afirmar que:

A “moderna” teoria da administração educacional, mais uma vez atualizada mediante a transposição das teorias e práticas empresariais renovadas pelas imposições do processo produtivo, que exigem o desmonte das linhas de produção tayloristas, para alcançar novos patamares de produtividade e acúmulo de valor e capital, por meio dos times, dos grupos, dos círculos de qualidade total, obteve sua ampla divulgação através do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade subordinado ao MEC e responsável pelo programa “Escola de Qualidade Total” (Rosar, 1999, p. 172).

A nova roupagem da inserção da ótica empresarial na gestão dos sistemas e das unidades escolares traz mudanças quanto à forma dos mecanismos, mas em nenhum momento do conteúdo, que se pauta na manutenção e reprodução do Capital. A forma centralizada do poder dá lugar à descentralização aparente, com o controle dos resultados. A referência realizada acima ao mecanismo chamado “qualidade total” é um outro exemplo da re-significação, que diz respeito ao controle. A supervisão “taylorista” dá lugar a sutis mecanismos que, através da competitividade, fazem com que os trabalhadores internalizem o controle que antes era exercido exteriormente. Vale lembrar que estes mecanismos estão presentes de forma direta no cotidiano escolar. O investimento na gestão de qualidade como ocorreu no Estado de Minas Gerais (Oliveira, 1998), é iniciativa de implantação direta da quali-

dade total na educação. Estas terminologias, com seus respectivos endossos ideológicos são partes integrantes do vocabulário pedagógico dos chamados “novos paradigmas da gestão escolar”. O quadro ainda se agrava, pois devido ao “sutil exercício lingüístico” neoliberal, vários conceitos são re-significados, e outras terminologias são camufladas, como no caso do Paraná, que utiliza a expressão “gestão compartilhada” (Souza, 2001), que na prática caracteriza-se pela gestão de qualidade total não declarada. Enfim, com a gestão de qualidade ocorre, como um dos alicerces de sua manutenção, a internalização, no trabalhador, do controle total:

Assim a Qualidade Total é mais do que total, é totalitária, pois exige a participação de todos, lançando mão inclusive de mecanismos de cooptação para promoção da denominada visão compartilhada, isto é, da plena identificação do trabalhador com a empresa ou instituição. A participação de todos é considerada como extremamente importante, pois para conseguir o aumento da produtividade e dos lucros é preciso resgatar o conhecimento do trabalhador para colocá-lo sob controle (Oliveira, 1998, p. 62).

Estes e outros elementos da “nova ordem mundial” compõem o cenário no qual se dá o embate hegemônico do qual faz parte a gestão escolar. A reestruturação produtiva é composta de novas formas de gestão. Sendo assim, mecanismos como gestão de qualidade total, a série de técnicas japonesas chamadas por muitos de “toyotismo”⁴ com base na flexibilização, tomam o lugar da rigidez taylorista-fordista. A chamada reestruturação produtiva é com-

posta por indicativos nada alentadores para quem busca uma educação omnilateral, na qual sua gestão não é a mesma da produção de automóveis.

Materialmente, podemos ressaltar que todos os indícios elencados dizem respeito à “nova roupagem da gestão da escola sob o capital” uma vez que as técnicas flexíveis da qualidade total, implementadas diretamente nas escolas, não rompem com os mesmos determinantes que orientavam os princípios tayloristas-fordistas. Elementos como o auto potencial de controle, mantidos pelos sistemas centralizados de avaliação, e a supervisão (mesmo que interiorizada), mostram isso.

Os resultados da implantação da racionalização produtiva (menos investimentos e maiores “resultados”) na prática escolar desenham um cenário nada alentador para a realidade educacional: precarização da escola pública e do trabalho docente, políticas de aceleração, fechamento de unidades escolares “inviáveis” (como as escolas do campo), alarmante índice de alunos analfabetos concluintes do primeiro ciclo do ensino fundamental, cursos de formação de professores aligeirados, políticas curriculares com ausência de rigorosidade científica, e, em contrapartida, vultosos índices estatísticos, como a “quase” totalidade das crianças na escola.

É frente a este cenário, que, como Marx, somos levados a compreender que a premissa de que o homem/mulher enquanto produtor/a da existência, potencialmente será o autor/a das alternativas de resolução dos problemas existentes. Há uma posição clara no projeto de sociedade e de

educação que está se consolidando do ponto de vista do capital. É a idéia de que: “[...] Este negócio de cidadania, de política em educação, é muita balela, [...] busca-se formar o cidadão global, o consumidor internacional” (Oliveira, 1998, p. 82)

Não resta alternativa frente às atuais tendências, senão a organização e ação dos educadores em torno da reivindicação acerca da especificidade da Gestão Escolar, por meio de um rompimento com gestão empresarial. Muito se tem desenvolvido neste aspecto. Após o período de abertura, a partir da década de 1980 muitos municípios e Estados de administração popular ensaiam experiências de uma gestão democrática da escola. Desde que haja a participação efetiva dos interessados em seu desenvolvimento, visando à formação humana, e atualização sócio-cultural dos indivíduos, planejada e construída coletivamente, terá início a materialização da escola gerida sob suas especificidades.

Por uma gestão democrática da escola: o referencial de uma prática necessária

A premissa de que a gestão democrática da escola responde a necessidade do rompimento com a ótica empresarial de administração escolar, está de acordo com uma concepção de sociedade que supere a grande contradição entre capital e trabalho, com vistas na ruptura do presente sistema sócio-político-econômico. Nesse sentido, a concepção de Estado será consentânea com a premissa gramsciana, na qual o Estado é composto pela “socie-

dade política” e “sociedade civil”. Assim, não somente os aparelhos políticos formais, legisladores e de coerção direta (sociedade política) são responsáveis pela hegemonia, mas também é necessário, por parte de quem detém o poder, utilizar-se dos aparelhos “privados” da sociedade civil para consolidar sua supremacia hegemônica. A escola compõe a sociedade civil. Mesmo na esfera pública, a escola enquadra-se na conceituação de aparelho “privado” de hegemonia, pois é uma instância em que somente a utilização da força e coerção não garantem a soberania hegemônica. A escola apresenta-se então, como o palco de lutas pela hegemonia, somada a outras instâncias da sociedade civil, e assim apresenta nela a possibilidade de mudança do quadro atual de coisas regido pelo capital.

Mediante tal concepção, a democracia figura como elemento necessário para consolidação hegemônica de uma postura que congregue as necessidades expressas pelos integrantes reais do tecido social, não somente uma parcela detentora dos meios de produção, como acontece na sociedade contemporânea. Uma afirmação com tal conteúdo soa, para os defensores do capital, como arcaica e superada. Contudo, o neoliberalismo é a materialização mais evidente de que o controle hegemônico encontra-se nas mãos dos detentores do capital, a ponto de superar o Estado-Nação no controle de decisões políticas. Alijada do processo decisório social, a sociedade civil pode encontrar no exercício da democracia considerada instrumento político, a superação do quadro hegemônico atual.

Essa compreensão culmina em duas constatações necessárias tanto para o entendimento da manutenção da escola pública em seu caráter pleno, quanto para a necessidade da democratização da gestão escolar, são elas: o caráter permanente da democratização, ou a democracia enquanto processo e a compreensão de Estado enquanto uma instituição passível de apropriação pelas massas, tendo como instrumento o processo de democratização.

Carlos Nelson Coutinho (2000, p. 129) afirma que “A democracia deve ser entendida não como algo que se esgota em determinada configuração institucional, mas sim como um processo”. Portanto, a democratização, em âmbito macro, como a sociedade, ou em pequenos espaços, como a escola, além de ser um processo permanente, é um instrumento para atingir a sociedade socialista. Com esse pressuposto, é fundamental compreender que o Estado e sua materialização na escola pública são espaços a serem “ocupados” pelas camadas sociais trabalhadoras, enfim, que estes são espaços de disputa pela hegemonia, como sintetiza Coutinho:

Se o Estado é composto por múltiplos aparelhos e, ao mesmo tempo, é influenciado por uma mutável e dinâmica correlação de forças entre classes e frações de classe, disso deriva que, em sua ação efetiva e em momentos históricos diversos, diferentes aparelhos poderão ser mais ou menos influenciados por diferentes classes e muitas políticas específicas do Estado (de qualquer Estado concreto) poderão refletir interesses entre si conflitantes (Coutinho, 1996, p. 40).

Tais afirmações sobre a democracia enquanto processo, levam a uma compre-

ensão dialética de Estado, como afirma Manacorda, utilizado por Gonçalves (1996, p. 77), nem a *estatalatria* nem a *estatofobia*. Esse entendimento é fundamental para a compreensão de uma escola pública, mantida totalmente pelo Estado e autogerida, conceito que pode ser estendido para uma relação mais ampla, entre Estado e Sociedade, e, como processo, coloca-se rumo à consolidação de um projeto societal que discorda do capitalista vigente, ou mesmo, com todas as letras, um projeto de sociedade socialista. Para expressar tal conceito, Coutinho utiliza-se de Poulantzas:

O problema essencial de uma via democrática ao socialismo e de um socialismo democrático [consiste em] conceber uma transformação radical do Estado mediante a articulação entre a ampliação e o aprofundamento das instituições da democracia representativa (que foram também uma conquista das massas populares) e a explicitação das formas de democracia pela base e a proliferação de focos autogestionários (Coutinho, 1996, p. 67).

Essa articulação entre as instituições da sociedade civil, movimentos sociais, comunidade e Estado não ocorre plenamente no chamado Estado democrático atual. Em contrapartida, sob pretextos democráticos, muitos sistemas de poder efetuam a manutenção das desigualdades sociais e as condições necessárias para a reprodução do capital, longe da execução da definição etimológica da palavra: *demo* = povo, *cracia* = poder. É preciso atentar para o fato de que as adjetivações relacionadas ao conceito de democracia são, por muitas vezes, um engodo para eximir regimes pseudo-democráticos das responsabilida-

des de implementação de políticas que atendam as necessidades reais da população. Ter o “Estado [como] lugar de condensação das contradições” (Poulantzas, 1977, p. 52), significa que este, como entidade responsável pela regulação da vida social, garantirá condições sociais para a democracia.

Quais seriam, nesta perspectiva, as condições sociais da democracia?

Na esfera econômica, trata-se do óbvio: a transformação das relações de classe pela transformação do sistema de produção e do sistema de propriedade, com o fim da exploração da força de trabalho, da separação entre trabalho braçal e trabalho intelectual, em suma, trata-se da igualdade sócio-econômica (Chauí, 1997, p. 142).

É de fácil constatação que a democracia de fato tem em sua execução fundamentos como respeito à diversidade e igualdade que, embora lemas de regimes sociais, estão distantes de sua implementação factual. Sob a atual divisão técnica do trabalho, ocorre a cisão entre trabalhadores e detentores dos meios de produção, na qual a maioria são trabalhadores, e na prática do poder, estes são minoria para as prioridades sociais. Esta situação abrange a maioria dos momentos históricos, o que leva a questionar a existência de um regime democrático de fato.

Dissociadas destes fundamentos necessários para a democracia, muitas iniciativas se auto-nomeiam democráticas; fala-se de empresa democrática, fábrica democrática, associações democráticas, regimes democráticos, escolas democráticas, enfim, a terminologia oriunda da democracia alcança as mais diversas áreas de convívio humano, até ganhar a discussão escolar.

Não se está questionando a necessidade de abrangência das relações democráticas na sociedade, mas sim atentando para o fato de que as “condições sociais para a democracia” apontadas por Chauí na maioria destas iniciativas “democráticas” são ignoradas, quando não, combatidas! Ao ter por base que a expressão das necessidades reais da maioria da população - no caso da sociedade de classes: a igualdade, a justiça social – deduz-se que responder a essas necessidades é o alicerce para a consolidação da democracia.

A escola que, certamente não realizará tal façanha por si, mas é uma instância fundamental nesta disputa, pois “Sem escola democrática não há regime democrático” (Tragtemberg, 1985, p. 45). É óbvio, porém, que não é somente a relação democrática das escolas que proporcionará as condições necessárias para a democracia, mas, todo um conjunto de ações da sociedade civil organizada com base nos princípios já elencados. Considerando tais aspectos, concorda-se com Paro quanto à necessidade da construção de valores democráticos a serem internalizados por indivíduos, ou seja, manter o movimento dialético entre partes e todo, entre coletividade e indivíduos:

A democracia é importantíssima no âmbito político; mas, para efetivar-se, de fato, como mediação de uma vida social norteada por princípios histórico-humanos de liberdade, ela precisa impregnar toda uma concepção de mundo, permeando todas as instâncias da vida individual e coletiva. Assim, embora vital, não basta haver regras que regulem pelo alto, fazendo o ordenamento jurídico-político da sociedade. É preciso que cada indivíduo pratique a democracia (Paro, 2001b, p. 10).

As instituições, e no caso a escola, são imprescindíveis para estabelecer a incorporação individual dos valores democráticos coletivamente almejados. A educação em especial, enquanto responsável pela atualização sócio-cultural dos indivíduos, portanto, espaço de disputa hegemônica, contém potencialmente as características necessárias para a consecução de novas práticas sociais. Aqui reside a expectativa em relação à escola, enquanto uma das agências de democratização.

São inúmeras as instâncias que poderiam ser abordadas para estudar a relação entre educação ou escola e democracia, que vão desde a organização da sociedade civil em busca da escola propriamente dita, até as discussões metodológicas do interior das salas de aula. No entanto, temos uma delimitação - se é que é possível isolar elementos da ação educativa - que é a gestão da escola, e esta é rica em sua relação com a democracia. Aqui será centrado o debate. A chamada "gestão democrática" da educação e da escola é alvo de debates e reflexões, teorias e práticas, que, no Brasil, materializam-se em termos documentais, como prevê a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - Gestão democrática do ensino público na forma da lei". Ou ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394 de 1996, referendando o texto constitucional na íntegra e delegando as responsabilidades da execução para os outros sistemas educacionais. Tendo em vista inúmeros adjetivos e roupagens que as práticas autodenominadas democráticas recebem,

na maioria das vezes para encobrir seu caráter antidemocrático, resta saber quais são de fato estes princípios que estão inseridos na legislação e também no vocabulário corrente da maioria dos educadores.

A gestão democrática da educação ou da escola, quando concernente aos objetivos sociais mais amplos de democratização da sociedade, não necessita de adjetivos, pois, como afirma Coutinho, a democracia é um valor, que encerra em si as condições necessárias para sua conceituação, desenvolvendo-se e aprimorando-se enquanto processo. Portanto, as rotulações acerca dos "níveis" de democracia não são condizentes com seu conteúdo. Este fato baliza a discordância em relação a autores que postulam "diferentes concepções" de gestão da escola, como Libâneo, pois, quando se referem à democratização da gestão escolar, adicionam adjetivos ao processo de democratização, que na verdade, eximem o processo de gestão do cumprimento das exigências contidas na categoria democracia. Vejamos como se dá tal procedimento:

Com base nos estudos existentes no Brasil sobre a organização e gestão escolar e nas experiências levadas a efeito nos últimos anos, é possível apresentar, de forma esquemática, três das concepções de organização e gestão: a técnico-científica (ou funcionalista) a autogestionária e a democrático-participativa (Libâneo, 2001, p. 96).

Das divisões expostas por Libâneo, (que tendem a ser oficiais, uma vez que tal conteúdo foi utilizado como parâmetro de avaliação no Exame Nacional de Cursos, o Provão de Pedagogia em 2003) a primeira, catalogada como técnico-científica, está frontalmente ligada à implantação da ge-

rência científica na escola, e a “democracia participativa” segue o mesmo intuito com uma “roupagem” nova, acompanhando o movimento de reprodução do capital, que supera a administração científica e utiliza-se da participação para a composição do paradigma flexível de produção.

Ao atribuir o adjetivo participação à gestão democrática da escola, pressupõe-se tacitamente, que há possibilidade de empreender uma gestão democrática onde não haja a participação, e ainda, que a categoria autogestão não compõe a prática de gestão democrática da escola, o que não é aceito no presente trabalho.

Ainda refletindo a desnecessária adjetivação: é possível a execução de práticas democráticas sem participação? Ou ainda, tendo em vista a necessidade da superação da divisão de classes para possibilitar as condições sociais da democracia, é possível conceber uma “democracia liberal?” Uma tipologia não encerra a amplitude da democracia porque ela não é um fato determinado, ou um sistema consolidado e perfeito. A democracia, e também a gestão democrática da escola, constitui-se num processo, em que elementos como participação, autonomia, coletividade estão presentes em uma atividade, que tem por finalidade sintetizar a expressão dos membros integrantes da ação.

Dotada destas características, a democracia enquadra-se no que Gramsci denomina de guerra de posições, que visa à tomada do poder e do Estado, mas não somente de forma explosiva, com uso da força como a guerra de movimento, e sim através da conquista hegemônica via consenso e persuasão.

Assim, é interessante salientar que, mesmo com vista à democratização do Estado, o que significa uma ruptura total com o sistema vigente, deve-se atentar para escola pública como integrante deste. Portanto, a gestão democrática da escola inicia-se com a clareza de que o Estado não é um ente que deve ser combatido, mas sim, como afirma Poulantzas, é onde se condensam as contradições, e, no momento, está constituído de forma que não representa a constituição dos vários elementos presentes no tecido social.

Nesse sentido, o primeiro passo para a democratização da gestão escolar, é o acesso da população atendida pela escola, aqui entendida como pais, alunos, professores e comunidade na administração desta. Entende-se que cabe ao Estado a responsabilidade pela manutenção da escola pública em sua totalidade, (acesso, permanência, qualidade) e cabe à comunidade escolar sua gestão. Isso quer dizer (discordando de Althusser), que a escola não é (ao menos não deveria ser) um aparelho do Estado, mas sim um aparelho público. É assim que uma perspectiva democrática concebe as relações entre escola e Estado. São muito pertinentes as observações de Marx ([s.d.], p. 223) a esse respeito:

Isso de “educação popular a cargo do Estado” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado [...] e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo!

Toda a gerência, as ações pedagógicas que dirigem as escolas necessitam ser emanadas das necessidades reais da comunidade escolar, de seus professores, corpo pedagógico, comunidade, pais e alunos, funcionários, o que difere da eliminação do Estado da manutenção da escola:

Democratização da administração da educação não significa eliminar a presença do Estado dos serviços públicos, mas buscar mecanismos para submeter às decisões do estado ao debate e ao controle pela opinião pública, pais, grupos e partidos (Arroyo, 1979, p. 44).

A categoria que sintetiza estes elementos é a autonomia/autogestão da escola.

Em tempos de re-significações neoliberais, é necessário um cuidado redobrado ao tratar de expressões e conceitos. Autonomia é um deles, que na miscelânea pós-moderna, assume os vários coloridos que cada interesse lhe empreende. Com tal clareza, concordo com Gonçalves (1996, p. 6-7) que:

O entendimento que aqui se faz é o de que a autonomia da escola, tal como vem sendo proposta e encaminhada, pode ser apenas cortina de fumaça profundamente atraente e mistificadora a encobrir os propósitos da ofensiva neoliberal de fragilização e de ajuste do Estado nos países do Terceiro Mundo, ao desenvolvimento econômico capitalista na sua fase atual.

Contudo, esta categoria não deixa de ser central para execução da gestão democrática da escola, mas, o conceito desta deve estar claro e aponto aqui, sua vinculação com o conceito de autogestão, contraposto aos intuitos neoliberais. Barroso, auxilia com o ponto de partida da necessária conceituação:

O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à idéia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) tem de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com independência (Barroso, 1998, p. 16)

Transpondo estas considerações ao nível escolar, o autogoverno ou autogestão, implica, como já salientamos, a participação de todos os segmentos integrantes da comunidade escolar na gestão da escola, a construção coletiva das atividades, a eleição das prioridades por parte da comunidade. Ou seja, esta se responsabiliza pela identidade local da escola - e no caso do sistema público, mediante a manutenção do Estado. Este fato deve ficar bem claro, pois no ideário neoliberal, a autonomia, que é chamada de autogestão, está relacionada com a crescente des-responsabilização por parte do Estado em relação aos setores públicos. A sociedade civil - prioritariamente as empresas - é chamada para "participar" da vida escolar, mas somente no tocante à manutenção material da mesma. Os reais mecanismos de controle, como avaliação e conteúdos, permanecem centralizados, e a esta prática denomina-se "autonomia".

Quando Barroso aponta a diferença entre capacidade de decisão e independência, está se referindo à necessidade da manutenção de um sistema educacional coeso e coerente, que garanta ao educando, seja em qual for a unidade escolar em que ele esteja inserido, a apreensão dos saberes historicamente acumulados, que proporciona a atualização sócio-cultural da sociedade. Cabe ressaltar que isto é bem diferente

da imposição de conteúdos travestidos na forma de parâmetros curriculares, com uma avaliação neles pautada, para completar o círculo vicioso e autoritário do qual é exemplo a política curricular nacional.

Liberdade teórica, metodológica, de gestão administrativa e financeira. São estes elementos que configuram a autonomia escolar, que devem encontrar-se relacionados à sua administração, pois, “[...] sem dúvida a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação - incluindo os alunos - é a condição de democratização escolar” (Tragtemberg, 1985, p. 45). Somamos a estes segmentos citados por Tragtemberg, para completar a participação na escola, é necessário aparecer os pais e os representantes da comunidade local. Esse entendimento de autonomia, estreitamente vinculado à autogestão, conduz a uma postura contrária a corrente atual que se apropria indevidamente da utilização da categoria autonomia escolar, ao contrário de desobrigar o Estado para com a manutenção da escola, a autonomia/autogestão é uma categoria que proporciona a vinculação entre manutenção estatal e controle da sociedade civil, como afirma Gonçalves (1996, p. 72):

Pelo contrário, tornar a escola mais autônoma é fortalecer o poder de controle e cobrança da sociedade civil, dos deveres que tem o Estado para com a educação pública, possibilitando, deste modo, que a face pública do Estado, ainda que na ordem do capital se amplie e dilate. Portanto, buscar a socialização do poder político de fato e não apenas transferir as responsabilidades da gerência da escola pública para a comunidade.

A proposta de autonomia pautada na autogestão proporciona a inserção de uma outra categoria que constitui a gestão democrática da escola: o coletivo.

O coletivo é uma concepção integral e não um simples total referido a suas partes; o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. A quantidade se transforma em qualidade. As crianças e também os homens em geral formam um “coletivo” quando estão *unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos* (Pistrak, 2001, p. 177; grifos do autor).

O trabalho coletivo na escola, de acordo com a conceituação de Pistrak, é construído mediante a participação. A gestão democrática da escola, neste caso, é o que Pistrak referencia como “determinado interesse”, que une e possibilita a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar. A consciência dos envolvidos reside na perspectiva de romper com toda a tradição administrativa da escola que impossibilita a democratização da mesma e da sociedade. Os princípios constitutivos da viabilização da gestão democrática da escola: trabalho coletivo, igualdade, autonomia, participação, humanização entre outros, são diametralmente contrários às versões que imperam em relação à administração escolar capitalista. A reversão do quadro presente na sociedade de classes implica novas relações com os elementos que circundam o cotidiano escolar – no caso da escola pública – o Estado e o próprio conceito de público.

Nunca é demais salientar as diferentes conotações que tomam estes elementos, pois, sob a organização social atual, com a

gestão da escola submissa aos moldes empresariais, sejam eles com roupagem “científica” ou “flexível” a relação entre educação e Estado não corresponde aos anseios de humanização almejados por uma escola emancipatória, que está imbricada ao princípio democrático. Categorias como a participação, sob tais condições, revestem-se de atividades esvaziadas, como o envolvimento dos pais para suprir as deficiências oriundas da des-responsabilização do Estado para com a educação. A democratização da escola contribui para a construção de novas (ou legítimas) relações mais amplas com elementos sociais. Nesse caso, a popularização do público faz do espaço escolar um instrumento para a consolidação hegemônica que tenha o homem e a mulher como centro das relações materiais.

Compactuando com os ideais de construir uma hegemonia condizente com as necessidades humanas de solidariedade e justiça social, os profissionais da educação precisam estar cientes de que sua colaboração está vinculada ao desenvolvimento de suas atividades escolares. Desta maneira, a gestão da escola, enquanto atividade meio é um instrumento para a viabilização da atividade fim:

A gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e fundamentalmente, na sala de aula, onde se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões para o estabelecimento de novas políticas (Ferreira, 2001, p. 309).

A antiga expressão que Paulo Freire transcreve da seguinte maneira: “não será

a educação que mudará a sociedade, mas tampouco, a sociedade mudará sem ela”, contém esse elemento para o qual Ferreira chama atenção: o estreito vínculo entre as atividades-fim (desenvolvidas na sala de aula) e as atividades-meio (a gestão da escola). Mediante esta afirmação, a proposta de uma gestão democrática deve estar acompanhada de relações pedagógicas igualmente democráticas no interior das unidades escolares, pois “somente se for uma escola de democracia em seu próprio interior é que o sistema educacional poderá ser uma poderosa e insubstituível alavanca para a democratização global da sociedade” (Coutinho, 1994, p. 26). Portanto, é mister que uma reflexão sobre gestão democrática da escola seja integrada por elementos componentes da prática pedagógica.

Este entendimento está ligado ao princípio do trabalho coletivo da escola, base de atividades – como o caso destacado do Projeto Político Pedagógico – que são constituídas necessariamente de trabalho coletivo, que, pretendendo uma gestão democrática da escola, é mais que uma ação conjunta dos profissionais da escola, como afirma Makarenko (1986, p. 135):

[...] Uma coletividade não é simplesmente uma reunião nem um grupo de indivíduos que cooperam entre si... é um conjunto de pessoas norteado num sentido determinado, um conjunto de pessoas organizadas que têm à sua disposição os organismos da coletividade [...] e a questão das relações entre camaradas deixa de ser uma questão de amizade, de afeto ou vizinhança para se converter num assunto de responsabilidade [...].

A superação da sociedade de classes necessita do reconhecimento da fragmentada relação existente entre as classes sociais. Isso se associa com a percepção do trabalho pedagógico por parte de seus integrantes, da existência da profissionalização, de sua localização como classe trabalhadora com objetivos singulares. Todos que trabalham no interior de uma escola, sem distinção, são profissionais da educação, e dessa forma, têm sua parcela de contribuição no ato educativo e influenciarão no processo ensino-aprendizagem. Os profissionais devem se apropriar da escola para a execução de uma mudança rumo a uma gestão democrática, como é afirmado:

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras (Paro, 1997, p. 10).

Da integração destes profissionais depende o êxito de uma atividade coletiva. Dentro de suas especificidades são necessários trabalhos integrados, não somente da parte da direção com os demais, mas de todo o corpo técnico, docentes e discentes. A hierarquia vertical impede a realização de um trabalho democrático. Algumas atividades são essenciais para a realização desta integração, como a elaboração de calendários, atividades pedagógicas complementares e, sobretudo, a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, na qual, além dos profissionais mencionados, a comunidade precisa estar presente.

O projeto político pedagógico da escola, visto como materialização do traba-

lho coletivo, apresenta-se como síntese da identidade da escola. Sua concepção, construção e execução podem expressar o grau de intensidade das relações democráticas no interior da escola, ou o contrário. Quando um projeto é construído com a colaboração dos diversos níveis de segmentos escolares e extra-escolares, amparado teoricamente, e constantemente avaliado, é a efetivação da participação democrática almejada por esta modalidade de gestão.

A participação discente, não somente nestas ocasiões, mas também na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, constitui-se em outro indicador da gestão democrática. Várias são as modalidades de participação, que vão da metodologia dialógica, concernente ao intuito de democratização das relações, até os canais formais de participação como as organizações estudantis.

Os alunos organizados têm mais chance de subverter esta relação hierarquizada de submissão aos adultos e são percebidos como ameaça ao poder instituído. [...] O grêmio é um espaço coletivo, social e político, de aprendizagem da cidadania, de construção de novas relações de poder dentro da escola, ultrapassando as questões administrativas e interferindo no processo pedagógico (Grácio e Aguiar, 2001, p. 81).

Ao analisar os elementos integrantes do cotidiano escolar que indicam a postura em relação à gestão democrática da escola, não se podem furtar reflexões acerca da avaliação. Esta deve permear não somente as atividades discentes, mas todas as atividades escolares, o trabalho do diretor e dos demais profissionais da educação, o envolvimento da comunidade, pois ela é um instrumento pedagógico que ten-

de a detectar eventuais lacunas no processo, visando a sua superação. Em sala de aula, na maioria das vezes, apenas o aluno é avaliado, mas será só ele o responsável pelo processo? A relação ensino-aprendizagem, principalmente em uma escola que busca ser democrática, é uma relação coletiva. Assim, os métodos devem abranger essa totalidade. O exercício da avaliação estimula a prática do diálogo, condição *sine qua non* da democracia. Portanto, a escola, ao superar a utilização deste recurso pedagógico como instrumento de poder, caminha para a democratização das relações didáticas e estruturais.

Esses elementos indicam que a gestão democrática da escola não se encerra em mecanismos como a eleição direta para diretores da escola, ou a composição do conselho escolar, que embora necessários, não garantem por si relações democráticas no interior da escola. A democracia, enquanto processo, pressupõe a presença de diálogo e estruturas horizontais na totalidade do processo educacional ocorrido no interior das unidades escolares.

Esse movimento executado no texto, que oscila entre categorias amplas e experiências concretas do cotidiano escolar para a compreensão da gestão democrática da escola, é um exemplo da dialética social necessária para a resolução dos conflitos, entre eles o do capital e trabalho. Da mesma forma que as análises micro ou macro, tomadas isoladamente não são suficientes para a compreensão da totalidade, a educação enquanto um elemento particular não proporciona sua parcela de contribuição para a democratização da

sociedade. Neste sentido, os educadores integrantes do sistema formal de ensino, devem vislumbrar a educação enquanto práxis humana, que não se encerra na escola. Elementos como o trabalho, os movimentos sociais, não só são detentores de infinitas potencialidades educativas, como, uma vez alinhados aos objetivos de democratização, são indispensáveis na construção de uma sociedade emancipada.

Buscou-se explicitar neste texto que a gestão da escola, para cumprir sua principal função, que é contribuir com a realização do ato educativo, buscará estar de acordo com a especificidade da educação. Assim salienta-se que a especificidade da gestão escolar reside também na contraposição à crescente "racionalização" (de sentido estritamente capitalista) das atividades de gestão escolar.

Por todas as razões aqui discutidas, coloca-se como imprescindível, uma posição de recusa, tanto teórica quanto prática, das soluções para a educação brasileira e para sua administração, provenientes do neoliberalismo, que pela messianização do mercado, nega ao Estado a possibilidade de efetivar o direito à educação básica, desde que a sociedade civil organizada o exija (Gonçalves, 1996, p. 114).

Com a presente exposição, busca-se, além de demonstrar os distanciamentos da prática corrente da gestão escolar de uma perspectiva democrática, estabelecer elementos capazes de orientar uma ação coletiva para tal democratização. Das categorias utilizadas para apontar mecanismos democráticos para a gestão da escola no cotidiano, uma categoria é fundamental para sua consecução: a participação, que,

como foi salientado, envolve sujeitos sociais bem mais amplos do que os profissionais da educação. A democratização da gestão escolar passa, necessariamente pela participação efetiva da comunidade nas ações educativas e escolares, objetivando que a democratização da escola auxilie na democratização social.

Notas:

¹ Há trabalhos que discutem de forma crítica a Administração Escolar, propondo uma alternativa ao viés ditado pelo capital, trabalhos como Gonçalves

(1980), Arroyo (1979), Paro (2001), Félix (1989) e Oliveira (1998), mais recentemente.

² Dentro da própria ótica capitalista pode-se notar a contradição "o trabalho pedagógico propriamente dito, a aula, só pode ocorrer na presença simultânea do professor e de seus alunos, e, como tal, sua produção.

³ Pode-se citar o documento: BANCO MUNDIAL. Prioridades y Estrategias para la educación: estudio sectorial - Versión Preliminar. Washington D.C.: maio, 1995.

⁴ Maiores esclarecimentos sobre tais mecanismos podem ser encontrados em GOUNET, Thomas. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo, 1999.

Referências

ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

ARROYO, M.G. Administração da educação, poder e participação. In: *Educação e sociedade*, São Paulo: Cortez e Autores Associados, n. 2, jan. 1979.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N.S.C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N.S.C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

BASTOS, J.B. (org.). *Gestão democrática*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A SEPE, 2001.

BORDENAVE, J. E. D. *O que é participação*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

COUTINHO, C.N. Cidadania, democracia e educação. In: *Escola: espaço de construção da cidadania*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), 1994. (Série IDÉIAS, n. 24, p.13-26).

- _____. *Contra corrente*; ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Marxismo e política*; a dualidade de poderes e outros ensaios. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- FÉLIX, M. de F.C. *Administração escolar*: um problema educativo ou empresarial. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- FERREIRA, N.S.C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. (orgs.). *Gestão da educação*: impasses, perspectivas e compromissos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. *Dimensões críticas no estudo da especificidade da administração educacional*. 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1980.
- _____. *Autonomia da escola e neoliberalismo*: Estado e escola pública. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, 1996.
- GRÁCIO, J.C.; AGUIAR, R.C.F. Grêmios estudantis: construindo novas relações na escola. In: BASTOS, J.B. (org.). *Gestão democrática*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A SEPE, 2001.
- HORA, D.L.da. *Gestão democrática na escola*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão da escola*; teoria e prática. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MAKARENKO, A.S. *Problemas da educação escolar* - experiência do trabalho pedagógico. Moscovo: Edições Progresso, 1986.
- MARTELLI, A.C. *Gestão escolar*: mudança de paradigma ou uma nova nomenclatura para um velho modelo? 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 1999.
- MARX, K. Observações à margem do Programa do Partido Operário Alemão. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa Ômega, [s.d.]. Vol.2.
- OLIVEIRA, M.A.M. *Escola ou empresa?* Petrópolis: Vozes, 1998.
- OLIVEIRA, R.P. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação*; análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.
- PARO, V.H. *Administração escolar*; uma introdução crítica. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Escritos sobre educação*. São Paulo, Xamã, 2001.
- _____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

PISTRAK, M.M. *Fundamentos da escola do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

ROSAR, M. de F.F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, vol.20, n. 69, p.165-176, 1999.

SCHULTZ, T.W. *O capital humano; investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA JUNIOR, C.A.da. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez, 1990.

SOUZA, S.A.de. *Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?* São Paulo: Xamã, 2001.

TRAGTEMBERG, M. Relações de poder na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cortez/CEDES, 1985.

Recebido em 31 de março de 2004.

Aprovado para publicação em 20 de maio de 2004.

Formação e trabalho docente: uma análise da noção de competências

Jorge Luis Cammarano González*

Wilson Sandano**

* Doutor em Educação (PUC-SP). Professor do Programa de Mestrado em Educação da UNISO.

e-mail: jorge.gonzalez@uniso.br

** Doutor em Educação (UNIMEP). Professor do Programa de Mestrado em Educação da UNISO.

e-mail: mestrado@uniso.br

Resumo

O trabalho docente representa uma prática social vital para a lógica do Capital, em sua busca de criar novas possibilidades de subordinar o Trabalho e, em seus desdobramentos, gerar e materializar sua hegemonia nas múltiplas esferas constitutivas da sociabilidade. Parte da lógica do Capital deriva suas ações, no âmbito das políticas e práticas formativas, com base nas denominadas competências convertidas em atributo essencial para a formação docente. De acordo com essas observações, o tema apresentado compreende o trabalho como prática social fundante e busca problematizar a noção de competências como mediação da mercantilização do trabalho docente no contexto das propostas de formação atinentes às reformas educacionais em curso.

Palavras-chave

Competências; trabalho docente; formação.

Abstract

The work of teaching represents a social practice vital for the logic of Capital, in search of creating new possibilities of subordinating Work and, in its unfolding, administrate and materialize its hegemony in the multiple constitutive spheres of sociability. The starting point is the logic that Capital derives its actions from the ambit of formative policies and practices, based on the so called competencies converted into essential attributes for teacher training. According to these observations, the theme presented understands work as a fundamental social practice and seeks to make problematic the notion of competencies as a measure of the commercialization of the work of teaching in the context of the proposals of training relative to the educational reforms in progress.

Key words

Competencies; teacher training; teaching as work.

1 Da educação para o trabalho e para a cidadania

A formação docente representa uma prática social vital para a lógica do Capital, em sua busca de criar novas possibilidades de subordinar o Trabalho e materializar sua hegemonia nas múltiplas condições constitutivas da sociabilidade. No âmbito das políticas e práticas formativas, parte da lógica do Capital deriva suas ações com base nas denominadas competências, convertidas, na reforma educacional em curso, em atributo essencial para a formação docente. As competências, no contexto das propostas de formação articuladas às políticas educacionais, representam um componente a ser incorporado para a qualificação não apenas dos docentes, mas dos trabalhadores em geral; e se convertem em suposto da educação para o trabalho e para a cidadania em todos os níveis de ensino. Fortalecemos esse argumento registrando neste escrito as orientações propostas pelo Estado e seus representantes, em seminário do Fórum Nacional, com o tema **Um modelo para a educação no século XXI**, realizado no BNDS, em agosto de 1998 e publicado em 1999, sob a coordenação de João Paulo dos Reis Velloso e Roberto Cavalcanti de Albuquerque. Este registro tem como finalidade evidenciar basicamente a caracterização e as propostas pertinentes ao sistema educacional diante das demandas que supostamente atenderiam às transformações da sociedade denominada global e da sociedade brasileira em particular. E isto porque

(...) devemos nos dar conta de que, hoje, há um novo mundo, e este novo mundo requer duas grandes características do sistema educacional: *a educação geral para todos* é a condição essencial para a própria sobrevivência do país; e, em segundo lugar, é necessária a integração entre educação geral e *preparação para o mercado de trabalho*. É preciso estabelecer formas claras de vinculação entre educação geral e preparação para o mercado de trabalho (Souza, 1999, p.24).

O princípio fundamental, reivindicado especialmente para a educação profissional por intermédio do Ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), remete para uma prática progressivamente abandonada pelos detentores do Capital e atribuída em sua realização, única e exclusivamente aos trabalhadores e suas entidades representativas: a empregabilidade. Assim, afirma Souza:

O princípio fundamental na educação profissional não deve ser a equidade, como na educação geral, mas a empregabilidade das pessoas. (...) as pessoas devem ser capazes e ter a oportunidade de ir e vir nesse sistema educacional conforme as suas necessidades, para melhorar a sua empregabilidade, independentemente do nível de educação formal que já tenham concluído (Souza, 1999, p29).

Se os argumentos supracitados apontam na direção de um dos pilares da reforma educacional promovida nos anos 90 do século passado, ou seja, a empregabilidade, a outra dimensão da reforma nos coloca no centro do tema-objeto proposto, isto é, o das competências. E aqui recorremos à intervenção de Castro que analisando as tendências e perspectivas dos sistemas de produção de informações educacio-

nais, nos auxilia em dois sentidos. O primeiro expressa parte das preocupações subjacentes às práticas formativas articuladas à política educacional. O outro assinala a presença das denominadas competências como condição básica para a formação desse *novo ser* que atenda aos desafios das transformações sociais. Dessa perspectiva indaga Castro (1999, p. 36-37): “O que os alunos são capazes de fazer? Quais os padrões desejáveis que deveriam ser atingidos para que os alunos desenvolvam as competências e habilidades básicas exigidas para o exercício da cidadania? O que caracteriza a escola efetiva?”.

E acrescenta:

Os sistemas de ensino têm sido desafiados a responder às seguintes questões.

Como preparar este novo cidadão?

Quais as demandas da nossa sociedade em processos de mudanças tão acelerados como os que marcaram as últimas décadas deste século? É cada vez mais evidente que **a preparação de cidadãos competentes para atuar de forma crítica e responsável na construção de uma sociedade mais justa, democrática e desenvolvida, exige um perfil de qualificação em que o desenvolvimento das inteligências cognitiva, emocional e afetiva será decisivo na formação das crianças e jovens para a sua plena inserção social e no mundo do trabalho.** É preciso, portanto, assegurar-lhes uma formação ética e solidária. É preciso ainda desenvolver sua capacidade de resolver problemas, selecionar e processar informações com autonomia e raciocínio crítico. É preciso dar-lhes condições de utilizar os conhecimentos adquiridos para que tenham novas oportunidades num mundo cada vez mais complexo e competitivo (Castro, 1999, p.37; grifos nossos).

Nesse contexto de proposições não podemos omitir a análise de Mello e Souza que ao examinar as contribuições dos participantes do Fórum Nacional, em relação ao debate sobre o modelo educacional, contribui com dois aspectos que consideramos importantes para o entendimento da noção de competências no âmbito das relações entre formação e trabalho docente. Um desses aspectos reafirma a presença da racionalidade capitalista (temática que será posteriormente abordada) no campo das reformas educacionais. O outro resgata uma argumentação que considerávamos superada diante das novas exigências postas para a educação pela sociedade contemporânea. Observe que para Mello e Souza (1999, p.191-192):

A diferença entre o nacional-desenvolvimentismo e um modelo de desenvolvimento assentado nas exportações pode ser vista comparando-se o crescimento da produtividade e o ritmo de expansão da educação básica ocorridos no Brasil e na Coréia desde 1960. o mesmo procedimento pode ser aplicado comparando-se o período anterior à abertura econômica, iniciada em 1990, com a década atual; neste caso, além dos comportamentos da produtividade e da escolaridade, a atitude dos empresários face à educação também pode ser contrastada. **Hoje, os empresários estão conscientes da necessidade de uma escolaridade que ultrapassa o ensino fundamental** (grifos nossos).

Entretanto, no que se referem às mudanças, – e este é o segundo aspecto assinalado – a educação parece não querer, ou poder, abandonar sua secular condição de causa fundamental de desigualdade social; preterindo, assim, a sua real função.

A educação foi desfuncional no plano social. Os estudos sobre distribuição de renda, sistematicamente, mostram que **a desigualdade se ampliou nas décadas de 70 e 80. E a educação foi o fator que mais contribuiu para esta desigualdade; conseqüentemente, a política educacional seria a maneira mais efetiva de melhorar a distribuição de renda.** É possível perceber a estreita relação entre educação e distribuição de renda quando se observa que esta é influenciada tanto pelos retornos educacionais, como pela distribuição de escolaridade na população (Mello e Souza, 1999, p.192; grifos nossos).

A contribuição de Mello e Souza abrange outras considerações que avaliamos relevantes para os fins propostos pelo tema-objeto deste escrito. Uma delas trata do consenso dos conferencistas relativo às novas exigências educacionais subordinadas ao mercado de trabalho. Também é consensual a observação de que o mercado de trabalho se encontra subordinado pela dinâmica das inovações tecnológicas. E que tais inovações se materializam na condição de sujeitos desse processo e, conseqüentemente, são determinantes para a composição do novo perfil do trabalhador. Para Mello e Souza:

É preciso reconhecer, portanto, que 'a educação geral é essencial para todos' e que é necessário 'integrar a educação geral à preparação para o mercado de trabalho'. A disseminação tecnológica, um dos fatores cruciais para assegurar a competitividade do país, requer um novo perfil de mão-de-obra (Mello e Souza, 1999, p. 193).

E prossegue enfatizando a contribuição da educação nesse processo.

A educação, embora longe de ser uma panacéia, **contribui marcadamente para a integração social do indivíduo.** É possível atribuir boa parte do nível de violência atual a atividades ilícitas que seriam menos atraentes se o nível educacional de seus praticantes fosse mais elevado. (...) Mais genericamente, a participação social, **os direitos do consumidor e a cidadania política alavancam o desenvolvimento e o bem-estar social e estão fortemente ligados ao estágio educacional da sociedade** (Mello e Souza, 1999, p.194; grifos nossos).

A ressonância dos argumentos até aqui apresentados, ou seja, a formação para a cidadania com competência; a inserção do educando no mercado de trabalho; a educação compreendida como fator de superação das desigualdades sociais; a consciência do empresariado em relação às demandas educacionais; dentre outros; assume maior consistência quando nos deparamos com o debate estabelecido no Fórum Nacional, sobre as relações entre educação, força de trabalho e competitividade. É o que verificamos diante da exposição de Salm e Fogaça (1999, p. 213), que assinalam:

ao lado do esforço de modernização da economia, o Brasil teria que centrar sua atenção na formulação de estratégias educativas que, no conjunto, elevassem o nível de escolaridade da população em geral, de forma a capacitá-la às novas características e requisitos do mercado de trabalho.

A formulação dessas estratégias atende, segundo os referidos Autores, à universalização do ensino básico, princípio que em sua gênese reporta à Revolução

Francesa, e cuja aplicação demonstraria o grau de seriedade com que está sendo promovida a modernização de um país. E isto considerando que a educação básica completa, o ensino de nível médio e o ensino técnico; são relevantes no contexto dos novos padrões de desenvolvimento tecnológico, exigidos pelas demandas da competitividade econômica mundial (Salm e Fogaça, 1999).

As contribuições de Salm e Fogaça alertam para os vínculos entre os novos perfis ocupacionais e reafirmam o consenso correspondente à percepção do empresariado no âmbito da qualificação profissional.

Os estudos feitos sobre os novos perfis ocupacionais decorrentes das novas tecnologias e das novas formas de organização do trabalho indicam a preponderância da posse de uma série de habilidades intelectuais em relação às habilidades motoras sobre as quais se assentam a concepção e a prática da qualificação profissional nos moldes mais tradicionais.

E avaliam.

As pesquisas realizadas junto ao empresariado confirmam a percepção de que o que hoje falta ao trabalhador brasileiro não é a qualificação específica para um posto de trabalho mas, sim, a base de escolaridade formal necessária para a adequação aos novos níveis de desempenho, de autonomia, de responsabilidade e de criatividade exigidos hoje (Salm e Fogaça, 1999, p. 219).

O itinerário apresentado reafirma a compreensão de que a política educacional acenada como modelo de referência para o século XXI; busca formar o ser social trabalhador; nos limites da cidadania e

das transformações da racionalidade capitalista, derivadas de seu novo padrão de acumulação.

Assim, a problematização que orienta este escrito é a que segue. De que maneira a aquisição de competências articulada à lógica da empregabilidade, representada para o Trabalho a possibilidade de remover e superar as práticas sociais historicamente produzidas pelo Capital e que objetivam as possibilidades de sua subordinação e alienação?

A resposta a essa indagação requer inicialmente o exame da noção de competências que marca presença em inúmeras propostas vinculadas às práticas de formação docente e se dissemina na projeção dos atributos constitutivos dos educandos em suas diversas fases de escolarização. Mas antes de elaborarmos uma possível resposta, cabe destacar que por se tratar de uma possível resposta não pretendemos esgotar o tema em tela, em virtude da multiplicidade de aspectos pertinentes ao mesmo, acrescido das nossas limitações.

Tratemos, pois, da noção de competências.

2 Das competências

Abordamos a noção de competências com base nas proposições de Philippe Perrenoud. O referido autor ao tematizar a formação de professores para o século XXI e projetar uma figura de professor ideal, explicita: "Consigo visualizar uma figura do professor ideal no duplo registro da cidadania e da construção de competências" (Perrenoud, 2002, p.12).

Reitera-se, nessa afirmação, o campo da cidadania vinculada desta vez à construção de competências. E acrescenta-se, cidadania a ser desenvolvida de maneira *adaptada ao mundo contemporâneo* (Perrenoud, 2002, p.14). A conceituação apresentada instiga, ainda que de maneira precipitada, uma possível filiação – a ser confirmada posteriormente – da noção de competência ao construtivismo.

Mas como definir uma competência?

Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (Perrenoud, 2002, p.19).

As competências possibilitam, conforme Perrenoud (2002) a mobilização de saberes. Este procedimento contribuiria para a constituição de objetos de saberes e de formação, transversais; capazes de superar o campo estritamente disciplinar da educação. Mencionamos este aspecto partindo de dupla intencionalidade. A primeira das intenções revela nosso interesse em analisar os denominados temas transversais por representarem uma das diretrizes das reformas educacionais em curso, mas essa intenção será por enquanto postergada. Nossa outra intenção é imediata e se expressa em destacar que os denominados objetos de saber, além de complexos, *são construídos, não existindo como tais na realidade* (Perrenoud, 2002, p.29). Estaríamos, então, num campo de proposições em que a gnosiologia desconsidera e su-

bordina a dimensão ontológica da realidade social historicamente produzida? Ou, quem sabe, estaríamos estreitando as filiações da noção de competência com o construtivismo; que nega a possibilidade do conhecimento objetivo, depositando no indivíduo a construção de sua possível, única, subjetiva e relativa representação da inteligibilidade da realidade?

Mas, além dessas indagações, também nos defrontamos com outro problema, cuja resposta possivelmente invalide nossas precipitações no sentido de vincular a noção de competência ao construtivismo: é necessário discernir e explicitar se a noção de competências se apresenta relacionada a um contexto histórico específico. Parte desse impasse é contornado quando nos deparamos com o modelo de competências associado à superação do modelo educacional tradicional.

Assim, para Alessandrini (2002), a qualificação profissional pautada no modelo de competências possibilitaria a superação do modelo educacional tradicional, representativo de uma prática reducionista e fragmentada. Para a referida Autora: “O trabalho com o desenvolvimento de competências favorece esse rompimento e propõe uma expansão da consciência. Essa proposta insere-se no contexto de uma **visão mais humana e construtivista de educação**” (Alessandrini, 2002, p.160-161; grifos nossos).

Alessandrini nos ajuda, portanto, no sentido de contextualizarmos o modelo de competências como possibilidade de superação do denominado modelo educacional tradicional e nos estimula a examinar

possíveis filiações do modelo em tela com o construtivismo. Entretanto, seu aporte teórico nos oferece outras pistas para o desenvolvimento deste escrito. Uma delas gravita em torno da conceituação do que é competência, qual a sua implicação e de que maneira se manifesta.

A noção de competência refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de atuar da melhor maneira possível (Alessandrini, 2002, p.164).

E acrescenta:

De certa forma. A **competência** implica uma certa concorrência entre diferentes elementos presentes em sua situação-problema, por exemplo, e pode manifestar-se por intermédio da **aptidão** para resolvê-los, ou seja, de habilidades que expressam a capacidade que o **indivíduo** possui para encontrar uma solução para a questão que se apresenta a ele (Alessandrini, 2002, p.164; grifos, nossos).

E em relação à manifestação da competência, explícita com base em pressupostos piagetianos.

(...) a competência manifesta-se em um conjunto, por meio da articulação de diversas habilidades. Durante o processo de equilíbrio majorante, a competência representa o resultado do diálogo entre habilidades e aptidões que possuímos, as quais acionamos para buscar um novo patamar de equilíbrio quando entramos em desequilíbrio, pois há uma transformação a ser processada. Esse novo patamar implica uma nova organização dentro do caos representado pelo desequilíbrio temporário e fundamental para a evolução do sistema. Durante esse processo, observamos dinamis-

mos como a capacidade para estabelecermos relações de semelhança e diferença que explicitam aptidões, já adquiridas, expressas por meio da habilidade para discriminar. E assim, sucessivamente, com a presença de outras redes de esquemas que dialogam constante e continuamente para desvendar estratégias possíveis que criam e constituem novas respostas para situações-problema novas ou antigas (Alessandrini, 2002, p.164-165).

Um pouco mais de paciência e a leitura atenta do texto em tela nos reporta a uma imagem, ao nosso entendimento, extremamente interessante: a orquestra como figurativa das mediações entre competência e situação-problema.

Nessa orquestra, as habilidades e as capacidades dos sujeitos representam os instrumentos a serem tocados em conjunto. Entretanto, podemos observar também que esses mesmos instrumentos solicitaram intenso estudo e exercício de habilidades que possuem uma orquestração própria – que demandam competências também específicas –, até estarem prontos para participar da orquestra maior (Alessandrini, 2002, p. 165).

Parece que os sinais de ruptura e fragmentação, ou em outros termos, a busca de superação do modelo tradicional, que concentra parcela substancial de seus esforços numa prática formativa unilateral, com base na especialização, não foi radicalmente convertida diante deste talvez felliniano, *Ensaio de Orquestra*. Qual a partitura a decifrar, de quem a sua autoria e quem seria o regente dessa orquestrada prática? Não estaríamos aqui, apesar de toda a roupagem discursiva, diante do mais tradicional funcionalismo? Da divisão do trabalho social postulada por Durkheim no

século XIX, e de certa forma resgatada pelo movimento escolanovista, no Brasil dos anos 30 do século passado? A busca do decantado equilíbrio aprofunda e repõe a noção de competência apresentada por Perrenoud como processo, que articulado à cidadania, busca a adaptação do indivíduo ao mundo contemporâneo?

Como afirmamos anteriormente, a contribuição de Alessandrini suscita um universo de indagações. Entretanto, o aspecto que com maior intensidade despertou nossa atenção é o que segue.

Aprendendo a ver com os olhos observadores e reflexivos, a escutar o discurso que está sendo dito, a ler e sentir o que está presente nas entrelinhas do texto gestual ou escrito, o educador torna-se capaz de desenvolver uma nova consciência que lhe permita enxergar o tácito e o implícito (...) no processo de aprendizagem de seu aluno. Desse modo, é convidado a desenvolver suas próprias competências, direcionando seus alunos para que **aprendam a ser e a pensar** (Alessandrini, 2002, p.161; grifos nossos).

Necessário e desafiador o procedimento que busca no refinamento e articulação dos sentidos a superação de uma prática cuja sociabilidade tem reduzido os sentimentos do ser genérico do homem ao sentimento de **ter**, sentimento ilusório para a imensa maioria e objetivo para as minorias detentoras do poder econômico e da hegemonia político-ideológica. Todavia, o tom da argumentação que afina nossas indagações em relação aos propósitos da referida Autora, é o da compreensão das competências - próprias em cada educador -, como processo para que um ser, pro-

ductor e produto de práticas sociais; **aprenda**, direcionadamente, **a ser** e **a pensar**.

Aprender a ser e pensar se articulam com a concepção e a finalidade da educação. "Entendemos a educação como a possibilidade de oferecer ao outro qualidade e condições de desenvolvimento" (Alessandrini, 2002, p.170). Partindo dessa concepção a referida autora avalia que uma estratégia fundamental para gerar conhecimento, promovendo a finalidade da educação, marca presença nos temas transversais organizados e divulgados por meio dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Essa estratégia articula-se de tal modo "que os professores educadores podem conceber situações de aprendizagem para que seus alunos possam vivenciar uma educação voltada para uma cultura de paz" (Alessandrini, 2002, p.173). E busca sintetizar suas proposições, afirmando:

(...) **nós, educadores, somos convidados a participar da criação e da construção de uma nova consciência**. Estamos diante da necessidade de redimensionar o que aprendemos a ser a partir de um processo de reflexão pessoal e de autoconhecimento. Precisamos desenvolver uma ação educativa consciente, que desenvolva nosso aluno em suas potencialidades, em sua capacidade de criar soluções e respostas adequadas, em sua condição básica de agir conjugando crenças, valores e conhecimento. É necessário que propiciemos o desenvolvimento de uma **consciência cidadã no aluno** (Alessandrini, 2002, p.175; grifos nossos).

Desenvolver uma consciência cidadã no aluno, assumindo como referente os Parâmetros Curriculares Nacionais e a in-

clusão nos componentes curriculares dos temas transversais é uma proposta que pontua as reformas educacionais em curso em vários países. Assim, adotamos como fonte para o exame das mediações entre a formação para o trabalho e a cidadania, a noção de competências e os temas transversais; uma proposta assentada na seguinte premissa, enunciada por Araújo, ao apresentar a coletânea sobre os temas transversais como base para uma formação integral: "A inclusão dos temas transversais na estrutura curricular brasileira e a construção de projetos educacionais baseados nessa concepção são imperativos para a transformação de nossa sociedade" (Araújo, 2003, p.17).

De um modo geral, os temas transversais são considerados como a possibilidade de mediação entre o conhecimento científico e o cotidiano. Nessa mesma direção, é possível depreender da estratégia para a geração de conhecimento, derivada dos temas transversais: a construção da democracia e da cidadania; a integração de saberes na perspectiva de superação das heranças advindas da cultura grega e novamente a presença do construtivismo na condição de referencial teórico-metodológico.

Parafraseando certo pensador alemão do Século XIX, afirmaríamos que a humanidade, ao produzir a História, carrega seus fantasmas. E assim, recorrendo a esse argumento, abordamos, num primeiro momento, a crítica, endereçada aos pensadores gregos, pelos representantes da transversalidade como tema nuclear para as práticas escolarizadas.

Parte dessa crítica desenvolve-se circunscrita ao seguinte questionamento.

Mas há uma pergunta primordial, com relação à ciência que nunca ou quase nunca fazemos e que pode parecer ousada: os temas nos quais estão baseadas as ciências atuais e as que lhes deram origem constituem realmente as matérias mais importantes entre todas as que podem ocupar o cérebro humano? **De todas as questões referentes à humanidade em seu conjunto, os pensadores gregos terão escolhido as fundamentais? Refletiam os interesses da maioria ou só os de uma pequena elite?** (Moreno, 2003, p.26; grifos nossos).

E a problematização prossegue.

Ninguém ignora que as matérias ensinadas atualmente nas instituições de educação primária e secundária originaram-se na temática que preocupou os varões abastados da Grécia clássica. Os avanços científicos que ocorreram ao longo dos séculos modificaram as perguntas atualmente suscitadas e as suas respostas. Novas disciplinas nasceram, e os campos de estudo ampliaram-se incrivelmente; além disso, surgiu uma potente tecnologia que transformou a vida cotidiana das pessoas, obtendo uma alta valorização social. Mas será que por isso **podemos considerar que o espírito imperante nas origens das atuais disciplinas científicas está completamente erradicado?** Será que conservamos apenas algumas palavras criadas pelos antigos para nomear novas disciplinas (Matemática, Física, Filosofia...)? Tenho minhas dúvidas (Moreno, 2003, p.29; grifos nossos).

Num aspecto da problematização, concordamos. A sociedade referenciada era uma sociedade cindida entre uma elite e uma maioria. Iríamos além, afirmando que

a sociedade grega era uma sociedade fundada no trabalho escravo, uma sociedade classista. Mas estamos diante de um impasse, fruto em parte de nossas limitações e em parte de nossas discordâncias.

Consideramos que possivelmente os gregos tenham escolhido as questões fundamentais e imanentes ao seu modo de produzir a vida, num tempo e espaço historicamente criados. Entretanto, não teríamos condições de afirmar, que a elite grega, ao formular as denominadas questões fundamentais, renunciava e/ou projetava o desdobramento histórico da humanidade e cientificamente antecipava questões universais para o todo e o sempre, das quais supostamente somos herdeiros, e com as quais ainda hoje nos debatemos ao freqüentar as salas de aula.

Mas de que elementos seria possível depreender essa permanência de temas, disciplinas e conceitos herdados da elite grega, no universo da instituição escolar contemporânea?

Responder a esta questão reafirma o impasse assinalado anteriormente. E isto porque para Moreno (2003), nos debatemos, de um lado, com as reminiscências inconscientes de atitudes que guiam nosso comportamento cotidiano e, de outro, com a permanência da ciência e do espírito que a guia. E a referida Autora explicita.

Este espírito não foi desterrado da ciência atual, nem tampouco do ensino. Ele apenas transformou-se e atenuou-se. **Aparece claramente quando o conhecimento é utilizado como forma de submissão**, quando se obriga o aluno a aceitar como ato de fé aquilo que não entende, habituando-se a substituir a ra-

ção pela crença (Moreno, 2003, p.33; grifos nossos).

Esta afirmação seria válida para aqueles que com base na noção de competência e nos temas transversais se propõem a **ensinar a ser** e a **pensar**? A esta questão retornaremos em breve. Agora, é o momento de evidenciar a seguinte solicitação da autora.

Retornemos às origens. Uma das características da ciência helênica era a parcialidade dos objetos de estudo. Aqueles pensadores não teriam podido afirmar que nada do humano lhes era alheio sem faltar à verdade. **Eles consideravam próprio apenas uma parte do humano: o que estava mais distanciado daquilo que chamamos de 'vida cotidiana', 'ciência aplicada' e 'tecnologia', isto é, o que é útil e necessário.**

Mas hoje em dia, junto com as preocupações que herdamos deles, **temos – nos países mais desenvolvidos – uma potente tecnologia que libertou a humanidade das tarefas mais duras e uma democracia que não exclui, em função da condição social ou sexo, nenhuma pessoa adulta do direito de voto.** Isto é, nossa sociedade vive com um pé nos vestígios do passado e com outro em um presente cheio de esperança (Moreno, 2003, p, 34-35; grifos nossos).

Para propor.

Uma solução viável para este conflito é a integração dos saberes (...).

Os temas transversais incluídos nos planos de estudo das disciplinas curriculares tradicionais nos oferecem a possibilidade de efetuar este trabalho (...).

Os temas transversais, que constituem o centro das atuais preocupações sociais, devem ser o eixo em tor-

no do qual deve girar a temática das áreas curriculares, que adquirem assim, tanto para o corpo docente como para os alunos, o valor de instrumentos necessários para a obtenção das finalidades desejadas (Moreno, 2003, p.35-37; grifos nossos).

Entretanto, como anteriormente assinalamos, o escrito de Moreno, nos aproxima de uma concepção que marca presença na noção de competência e nas estratégias de geração de conhecimento desenvolvidas com base na denominada transversalidade. Nos referimos ao construtivismo.

A palavra 'construtivismo' é uma metáfora (...) empregada em Psicologia e Pedagogia, que nos remete a uma teoria psicológica (originalmente devida a J. Piaget), segundo a qual o verdadeiro conhecimento – aquele que é utilizável – é fruto de uma elaboração (construção) pessoal, resultado de um processo interno de pensamento durante o qual o sujeito coordena diferentes noções entre si, atribuindo-lhes um significado, organizando-as e relacionando-as com as anteriores. **Este processo é inalienável e intransferível, ninguém pode realizá-lo por outra pessoa.**

Além de proporcionar novos conhecimentos, uma aprendizagem deste tipo mobiliza o funcionamento intelectual do indivíduo, facilitando-lhe o acesso a novas aprendizagens, pois, além do **conhecimento em si**, ele aprendeu determinadas estratégias intelectuais para ter acesso a ele, que lhe serão muito úteis não só em aprendizagens futuras, mas também na compreensão de situações novas e na projeção e invenção de soluções para problemas que possa ter na vida, graças à sua **capacidade de generalização** (Moreno, 2002, p.39; grifos nossos).

Se os argumentos acima denotam clareza para o desafio que ainda enfrenta-

remos no sentido de problematizar as mediações entre formação, competência e educação para o trabalho e a cidadania, consideramos necessário destacar um dos temas transversais apresentados na perspectiva de contribuir como mediação entre o conhecimento científico e o cotidiano. Trata-se da educação do consumidor.

A Educação do Consumidor como tema transversal pode converter-se em algo realmente inovador, desde que o consumo, junto com outros temas transversais, passe a ser o eixo vital e estruturador da educação na escola (Cainzos, 2003, p.107).

Considerando que para Cainzos, a sociedade em que vivemos caracteriza-se pelo consumo e este se converteu em fenômeno chave cuja compreensão nos auxilia na explicação da realidade atual, a sua definição de consumo é a seguinte.

O consumo pode ser considerado *o modo como uma sociedade organiza e procura a satisfação das necessidades de seus membros*, e também *é a expressão de significados e estratificações* (condutas, modelos, estruturas). Desta perspectiva ampla o consumo é, por um lado, uma realidade tão antiga como a própria história da humanidade, e, por outro, uma problemática social de especial relevância em nosso ambiente e momento atual (Cainzos, 2003, p.108).

A sociedade de consumo faz com que o indivíduo enfrente uma dupla problemática: "por um lado é um indivíduo potencialmente consumidor e, por outro, um indivíduo imerso em um meio social de consumo, à margem do fato de atuar ou não como consumidor" (Cainzos, 2003, p.110).

O enfrentamento dessa dupla problemática tem fomentado nos últimos anos,

segundo Cainzos (2003), uma diversidade de iniciativas centradas na luta pelos direitos do consumidor. Tais iniciativas aliadas à importância temática da educação do consumidor no âmbito escolar alinham-se, ainda sob o entendimento de Cainzos, numa concepção definida como reformadora-responsável em contraposição à concepção liberal-conservadora. E esclarece.

Uma concepção, que denominaremos *liberal-conservadora*, não questiona a racionalidade da atual economia de mercado, buscando simplesmente o funcionamento correto dos mecanismos que regem esse mercado, por meio da educação. Em última instância, trata-se de aprender a adaptar-se racionalmente à oferta de bens e serviços existentes.

Outra concepção, que denominaremos *reformista-responsável*, é mais ampla e está orientada para uma ação responsável e crítica do sujeito como consumidor. Nesta visão não se levam em conta apenas os interesses individuais, mas também os coletivos, bem como as consequências ecológicas e sociais das atuações pessoais (Cainzos, 2003, p. 115).

A noção de competência examinada por meio da leitura de Perrenoud e Alessandrini e as contribuições pertinentes aos temas transversais com ênfase na educação do consumidor, no contexto de um modelo educacional proposto pelo Estado brasileiro para o século XXI, propiciam a possibilidade de problematizar algumas indagações registradas de maneira pouco sistematizada no decorrer da produção deste escrito. Recordando que este desafio incide em tentar responder: de que maneira, a aquisição de competências no âmbito da formação docente e da escolarização

articulada à lógica da empregabilidade, representa, para o Trabalho, a possibilidade de remover e superar as práticas sociais historicamente produzidas pelo Capital e que objetivam as possibilidades de sua subordinação e alienação?

3 Das mediações entre formação, trabalho e competências

Do até aqui exposto podemos delinear alguns dos supostos pertinentes às mediações entre formação, trabalho e competências.

Para o Capital, seus detentores e representantes, trata-se de formar um “novo ser”, um novo cidadão, ou ainda, um cidadão competente; adaptado ao mundo contemporâneo, integrado socialmente e adequado ao mundo do trabalho e seu correspondente mercado, cujas demandas privilegiam um perfil de mão-de-obra com base nas habilidades intelectuais em detrimento das habilidades motoras. E neste percurso formativo, o conjunto de seus escolarizados agentes, isto é, docentes e/ou discentes devem incorporar as correspondentes competências como condição para que esse processo se realize. Deste modo, reafirmamos, a noção de competência constitui um dos supostos das propostas da reforma educacional em curso, de educação para o trabalho e a cidadania. E avaliamos que a noção de competência tem parte de seus supostos resguardados pela sua filiação teórico-metodológica ao construtivismo.

Entretanto, também consideramos a probabilidade de extrairmos mais um suposto da noção de competência. Mas, de

que maneira? A partir da análise do percurso formativo desse “novo ser” mediado pelos temas transversais que representam, de acordo com os proponentes do modelo educacional para o século XXI, o vínculo entre conhecimento científico e cotidiano com a finalidade de aprender a ser.

3.1 Cotidiano escolar: espaço do aprender a ser?

Consideramos que a investigação do cotidiano escolar requer a apropriação de múltiplas relações, conhecimentos, representações, desafios e alternativas que os sujeitos da ação educativa produzem e tensionam cotidiana e singularmente. O universo de procedimentos e análises propostos para a apropriação, sistematização e problematização das relações entre política educacional, trabalho e formação, ou em outros termos, entre competência, empregabilidade e cidadania, na instituição escolar, requer investigar, refletir e problematizar o cotidiano escolar considerando que “a educação escolar tem o importante papel de mediadora entre o âmbito da vida cotidiana e os âmbitos não cotidianos da vida social” (Duarte, 2001, p.31).

Assim, investigar o cotidiano também pode implicar a compreensão de suas múltiplas práticas sociais, em seu movimento, com base nas categorias que se estruturam em determinado momento histórico. Isso impõe conhecer qual a tendência de desenvolvimento social daquelas práticas, possível quando se conhece a racionalidade econômica que orienta o movimento da realidade social. Com base nessa perspec-

tiva, poderíamos identificar a totalidade social das esferas formativas e a sua relação com os indivíduos, o que nos forneceria pistas para o entendimento da produção da formação social do indivíduo, de sua capacidade de trabalho, sem com isso deixarmos em segundo plano o movimento da totalidade social, ao contrário, apanhando-a na sua peculiaridade aqui vinculada ao cotidiano escolar.

Particularmente, o cotidiano escolar expressa o universo de múltiplas práticas formativas que tensionam a relação entre produção e apropriação das objetivações genéricas do ser social para-si: ciência, arte, filosofia, moral e política. E é desta perspectiva que consideramos a possibilidade de uma abordagem crítica e alternativa ao percurso formativo que com base na noção de competência e da geração do conhecimento por meio da transversalidade, revela, na incorporação dos direitos do consumidor, por exemplo, a base para a apropriação da cotidianidade posta na perspectiva da educação para o trabalho e para a cidadania.

Essa abordagem crítica e alternativa requer a explicitação da especificidade do ser social. No capitalismo, a substância do ser social trabalhador é formada, tensionada, posta e reproduzida pelo e no indivíduo (como singular, classe, gênero e etnia) na trama dos seguintes processos:

- 1) Para se manter viva a substância do ser social trabalhador **vende a sua capacidade produtiva** (força de trabalho) relação materializada no salário pago pelo capitalista. Esse processo encerra formas de sobrevivência nas quais subjazem; (a) a

dependência do trabalhador em relação ao capitalista e (b) a concorrência no interior da sociabilidade fundada no trabalho.

2) No desdobramento dessa condição, a substância do ser trabalhador **mercadoriza-se**, ou seja, a sua capacidade produtiva torna-se mercadoria potencialmente subordinada aos processos de demanda postos pelo Capital.

Em outros termos, com a economia política do Capital, o homem é afirmado como sujeito por meio de um processo contraditório, que busca historicamente lhe negar, no âmbito de suas práticas sociais, a possível compreensão das causas objetivas de produção da realidade social e, assim, também lhe nega o entendimento das causas objetivas de sua cotidiana existência. Sua constituição como ser social apresenta-se, pois, de forma cindida, uma cisão que se expressa no próprio processo de entendimento da realidade social criado a partir de seus próprios interesses como indivíduo *para-si* e, a um só tempo, pela própria racionalidade da economia política que busca naturalizar e perpetuar sua condição de indivíduo *em-si* (González, 2003).

A educação com base na empregabilidade e a competência, afirma a condição de ser do indivíduo *em-si*. Entretanto, essa condição de ser, precisa ser aprendida para que sua consciência se converta em competente e cidadã. E de que modo cabe ao indivíduo aprender a ser, negando a base material e contraditória de sua existência? Adaptando-se de forma positiva ao mundo cotidiano e contemporâneo de sua existência. Resgatamos para este argumento a concepção de que a educação consti-

tui um processo de superação das desigualdades sociais e que nos encontramos diante da proposta de formação de um “novo ser” integrado, adaptado e adequado às demandas da sociedade contemporânea, conforme observado no Fórum Nacional abordado ao iniciarmos este escrito. No âmbito dessa proposta dos servidores do Capital, a competência coisifica-se, materializa-se e torna-se estranha e alheia ao indivíduo. Assume a condição de valor a ser incorporado, num primeiro momento por cada um dos trabalhadores docentes em sua prática de formação, se possível continuada. E em seus desdobramentos converte-se, com base no trabalho docente, em atributo adquirido como suposto para a empregabilidade, por cada um dos integrantes do corpo discente.

A competência objetiva-se pela ausência, sua aquisição é condição básica para a formação do “novo ser”. E se sua aquisição denota a cisão entre o indivíduo e a realidade; essa dicotomia assume novos contornos quando converge para a política objetivada na formação da consciência cidadã e para a economia reduzida, por exemplo, ao tema transversal da educação para o consumo, conforme observamos anteriormente nos argumentos de Cainzos (2003). Por ora, insistimos em afirmar que essa prática formativa alimenta no indivíduo a sua condição de ser trabalhador, cidadão, consumidor e lhe propõe, como princípio orientador, a possibilidade de aprender a ser.

Mas que ser aprende a ser? De que maneira ser esse “novo ser” que a contemporaneidade, demanda? Trata-se de apren-

der a ser nos limites circunscritos às possibilidades históricas do Capital em sua busca de criar alternativas de controle, alienação, dominação, destruição e apropriação do Trabalho. Ou ainda, trata-se de aprender a ser um ser integrado, adequado, adaptado, ou seja, cidadão competente e consumidor consciente de seus direitos.

Com base nesse processo contraditório afirma Duarte.

O caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que a objetivação do ser do homem se realiza no interior das relações sociais de dominação, tem implicações importantes no que diz respeito à formação da individualidade. Por um lado a formação do indivíduo enquanto um ser humano não pode se realizar sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social, mas por outro lado, essa apropriação também é a forma pela qual se reproduz a alienação decorrente das relações sociais de dominação (Duarte, 2001, p.24).

Relevando essa observação de Duarte, de que maneira, então, entender a proposta da transversalidade e dos seus temas, supostamente capaz de superar o legado de outras formações sociais? Quais das objetivações historicamente produzidas priorizar e quais desconsiderar? Com base em que critério? E, afinal, existe articulação entre essa proposta e o construtivismo?

3.2 Construtivismo, competência e formação docente

Para examinar essa última questão recorreremos ao argumento de Miranda que considera o construtivismo como “uma dimensão constitutiva e, portanto, um aspecto não-casual, não-acessório e não-secun-

dário, das reformas educacionais que se processam, na atualidade, em vários países do mundo” (Miranda, 2000, p.23).

O construtivismo adota a concepção de inteligência formulada por Piaget que segundo Miranda (2003) corresponderia à concepção de inteligência requerida pela mudança da base técnica do Capital em seu novo processo de acumulação do qual derivam, dentre outros aspectos: a precarização do trabalho, a conversão do trabalho *vivo* em trabalho *morto*, a transferência do *saber intelectual e cognitivo* da classe trabalhadora em processos informatizados, atividade que exige um processo produtivo dotado de maior dimensão intelectual (Antunes, 1999). E que os representantes do Capital denominam de novas habilidades e competências para a empregabilidade, conforme observado na primeira parte deste escrito.

O suporte do construtivismo às reformas educacionais contemporâneas marca presença, portanto, no campo da formação do trabalhador docente. Essa tendência pode ser depreendida da leitura de Arce (2000) ao apresentar algumas das concepções construtivistas que referenciam a formação de professores, com base em sua crítica às relações entre construtivismo, políticas neoliberais e o pós-modernismo. Da caracterização realizada em relação às políticas neoliberais em educação pela referida autora, é possível (a) discernir o papel do indivíduo como produtor de seu sucesso e/ou fracasso escolar, (b) cada indivíduo se diferencia do outro, por condições estritamente naturais, de aptidão, (c) a capacidade de adaptação de cada indivíduo constitui condição

para o suposto ingresso e permanência no mercado de trabalho, despolitizado e alimentado pelo esforço e a sorte de cada um e, conseqüentemente, esvaziando as possibilidades de organização política e de ofensiva do Trabalho contra o Capital, (d) a progressiva privatização das políticas sociais e, especificamente da educação, e, em contrapartida, o apelo do Estado ao denominado trabalho voluntário, (e) a produção da aversão e da indiferença pela política na busca de preservar a hegemonia do Capital e de seus conscientes e competentes representantes. Arce (2000) avança em sua reflexão assinalando alguns aspectos que caracterizam o construtivismo. Nós não registraremos aqui a riqueza das observações formuladas pela referida Autora, antes, atentaremos, para uma de suas afirmações que contempla a finalidade em pauta.

O construtivismo apresenta de forma exemplar a função máxima que a educação pode exercer neste contexto: *desenvolver cada vez mais a capacidade adaptativa imposta pela sociedade aos indivíduos, que precisam desenvolver tal capacidade adaptativa para poderem sobreviver*. A escola empobrece-se cada vez mais; o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos; o senso comum invade a escola disfarçado de 'sabedoria popular' (...), e o professor deixa de ser um intelectual para se tornar um mero 'técnico' ou 'acompanhante' do processo de construção do indivíduo. Mas a formação desse professor ainda não se adaptou a esse novo modelo; a formação universitária arcaica e acadêmica impede o professor de exercer na sua plenitude o construtivismo (...). Por isso faz-se necessário rever a formação docente e ela também deve ser construtivista (Arce, 2000, p.52).

Quais seriam, então, as proposições construtivistas presentes nas práticas formativas do trabalhador docente?

As propostas dos construtivistas para formar os professores são criticamente analisadas por Arce, com base nas formulações de Fosnot (Arce, 2000, p. 55-57). Das principais proposições apresentadas, citamos uma que nos parece relevante para o exame das mediações entre competência, formação docente e educação para o trabalho e a cidadania.

O curso deve fornecer ao futuro professor um aprofundamento na epistemologia genética e no desenvolvimento infantil a partir da visão construtivista levando em consideração os seguintes itens: a) **o conhecimento da realidade, não se constitui em cópia objetiva dessa realidade, dependendo sempre das interpretações pessoais;** b) **as construções ocorrem dentro dos processos de acomodação e assimilação;** c) **aprender é um processo de construção não de acumulação;** d) o significado da aprendizagem é reflexo da resolução de conflitos que ela provoca (Fosnot *apud* Arce, 2000, p. 56; grifos nossos).

Essa citação reforça, em nosso entendimento, o campo de uma concepção que centrada na noção de competência; dos temas transversais e do construtivismo, - num contexto histórico em que a racionalidade movida pela produção do lucro objetiva a mercantilização de todas as dimensões da sociabilidade posta -, busca escamotear e se possível negar a possibilidade de apropriação de alternativas para compreender e transformar radicalmente os limites históricos das relações entre Capital, Trabalho Assalariado e Propriedade Privada.

Os defensores da empregabilidade e das competências acenam com uma visão mais humana e construtivista da educação; reafirmam o velho dilema, herdado desta vez pela burguesia, relativo à reprodução da capacidade produtiva da classe que vive do trabalho; reconhecem, consensualmente, a consciência do empresariado em relação à necessidade de educação para todos, articulada à modernização e competitividade requerida ao País pelas transformações tecnológicas. Propõem, enfim, a formação de um “novo ser”, centrada na aptidão, na competência e em sua consciência ensinada a ser e a pensar.

Diante do exposto, avaliamos que as reformas educacionais em curso fomentam a redução do indivíduo às habilidades cognitivas de *sua* consciência e às supostas competências que articulam *suas* possíveis condições de adaptação, nos limites da educação para o trabalho (Capital) e para a cidadania (Estado). Com base nessa apreciação consideramos que a proposta em tela se contrapõe às possibilidades de um processo de escolarização que contribua na perspectiva de remover radicalmente as práticas sociais que objetivam a alienação, a exploração e controle do Trabalho pelo Capital.

Referências

- ALESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather. *As competências para ensinar no século XXI*. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista. Primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O sistema brasileiro: tendências e perspectivas. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (coord.). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- CAINZOS, Manuel. O consumo como tema transversal. In: BUSQUETS, Dolores Maria et al. *Temas transversais em educação*. Bases para uma formação integral. 6. ed. Tradução Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2003.
- DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

GONZÁLEZ, Jorge L. C. Trabalho e cotidiano. In: BATISTA, Roberto; ARAÚJO, Renan (org.). *Desafios do trabalho*. Capital e luta de classes no século XXI. Londrina: Práxis, 2003.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

MELLO e SOUZA, Alberto de. Um modelo de educação para o século XXI: notas sobre um seminário. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (coord.). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

MIRANDA, Marília G. de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Dolores Maria et al. *Temas transversais em educação*. Bases para uma formação integral. 6. ed. Tradução Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2003.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather. *As competências para ensinar no século XXI*. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALM, Cláudio; FOGAÇA, Azuete. A propósito do seminário sobre educação, força de trabalho e competitividade. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (coord.). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

SOUZA, Paulo Renato de. Os desafios para a educação no limiar do novo século. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (coord.). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

Recebido em 10 de fevereiro de 2004.

Aprovado para publicação em 15 de abril de 2004.

Carneiro Leão: a educação popular e a formação de professores

Josie Agatha Parrilha da Silva*

Maria Cristina Gomes Machado**

* Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

e-mail: josieaps@irapida.com.br

** Doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá e atual coordenadora do GT – Maringá do Grupo de Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR).
e-mail: mcgmachado@uem.br

Resumo

Carneiro Leão (1887-1966) ao defender uma educação popular no Brasil, diferente da educação livresca ofertada para uma minoria da população, propunha a organização nacional do ensino sob responsabilidade do Governo Federal. Para tanto, insistia na necessidade de reformar o ensino, e concebia que isto exigia uma reforma geral da escola normal, pois esta prepararia os futuros professores. Assim, este trabalho pretende analisar a proposta de Carneiro Leão para o curso normal, por meio de alguns de seus textos escritos e publicados conjuntamente no livro “Problemas de Educação” (1918). Para este autor, os cuidados com a formação do professorado tornavam-se fundamentais, o curso normal deveria “ensinar a ensinar” crianças, para tanto, deveria incluir em seu programa a psicologia aplicada à educação, bem como estágios e atividades práticas.

Palavras-chave

Instituições educacionais; pensamento pedagógico; Carneiro Leão; Escola Normal.

Abstract

Carneiro Leão (1887-1966) on defending popular education in Brazil, different from the bookish education offered to a minority of the population, proposes a national organization of teaching under the responsibility of the Federal Government. For this, he insists on the necessity of reforming teaching and perceives that this demands a general reform in teacher training schools, as these prepare the future teachers. Thus, this study intends analyzing the proposal of Carneiro Leão for the teacher training course through the use of his written and published texts together with the book, *Problems of Education* (1918). For this author, care with the training of teachers became fundamental, the teacher training course should “teach how to teach” children, and for this, should include in the program psychology applied to education, as well as training periods and practical activities.

Key words

Educational institutions; pedagogical thought; Carneiro Leão; teacher Training School.

Introdução

O objetivo deste trabalho é conhecer a proposta de Carneiro Leão (1887 - 1966) para a formação de professores. Todavia, não é possível compreendê-la isoladamente da proposta do autor de difusão da educação popular e nem desvincular as mesmas das necessidades sociais do Brasil, no início do século XX. Assim, buscou-se apresentar as suas idéias, tomando-se por base as transformações pelas quais a sociedade brasileira atravessava no período apontado acima. Carneiro Leão, ao defender a organização de uma educação para as classes populares diferente da educação livresca ofertada pelos estados brasileiros, propunha a organização nacional do ensino sob a responsabilidade do Estado. No entanto, insistia na necessidade de primeiro realizar uma reforma geral da Escola Normal para, em seguida, iniciar a reforma do ensino nacional. A mudança para ele só ocorreria quando os professores assumissem uma nova postura quanto ao conteúdo e ao método utilizado nas escolas.

Elegeu-se, como fonte de investigação, o livro *Problemas de Educação* (1918), organizado a partir de artigos publicados nos jornais *O País* e *Jornal do Comércio*. E entre estes, foram selecionados onze artigos, que tratam a formação de professores: *Carta Aberta ao Conselheiro Rodrigues Alves*, *A Educação no Brasil*, *Conselho Nacional de Educação - Ao Congresso Federal*, *O Congresso Federal e a Educação Primária*, *Conselho Superior de Ensino e Conselho Nacional de Educação*, *A Educação em São Paulo*, *Um Apelo - Ao Exmo Sr. Dr.*

Wenceslau Braz, *A Reforma do Ensino Normal*; *Estágio Escolar*; *Livros Didáticos e Da Higiene Escolar*.

Este trabalho foi organizado em três momentos, no primeiro, fez-se uma contextualização do período, destacando as transformações sociais, econômicas, políticas e educacionais pelas quais o país atravessava. Na seqüência, a biografia do educador Carneiro Leão e, no terceiro, apresentou-se sua proposta educacional, enfatizando aquelas relativas à formação de professores. Buscou-se mostrar que as propostas de Carneiro Leão estavam em sintonia com as questões que se discutiam em sua época, e que o aspecto fundamental delas era a defesa da escola pública, organizada e mantida pelo Estado.

A seguir far-se-á a apresentação do panorama social, econômico, político e educacional do período delimitado, o qual compreende o final do século XIX até as reformas da década de 1920, que marcaram profundamente o ensino brasileiro. Por acredita-se que, para a compreensão das propostas educacionais de Carneiro Leão, é preciso conhecer sua vida e obra dentro do contexto em que ele vivia.

1 Transformações sociais do período e a educação

No final do século XIX, o país principiava o regime político republicano, denominado Primeira República ou República Velha (1889-1930). Sua política era baseada na descentralização do poder. Aos poucos, foi se acentuando o caráter oligárquico do novo regime e sua estabilidade política.

No sistema econômico, permaneceu a predominância do sistema agrário, sendo o café o produto de maior destaque, não obstante surgissem as primeiras indústrias e ocorresse o crescimento urbano. Com relação ao ensino, manteve-se a tendência em defender a difusão do ensino popular para a formação do cidadão, discussão já iniciada no período monárquico. De um lado, foi sendo intensificada, por alguns intelectuais e políticos, a defesa do Estado responsabilizar-se pela educação, principalmente pela instrução primária. De outro, com o regime republicano, a política de ensino baseava-se na não intervenção do Estado na educação.

Em meio a esta discussão sobre centralização *versus* descentralização, foi promulgada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891). Esta, de caráter descentralizador, deixou a instrução primária a cargo dos estados e, no Distrito Federal, aos municípios. Com esta orientação, ficou sob a responsabilidade do Governo Federal o ensino superior e secundário, apesar de não ter exclusividade sobre este. Os analfabetos continuaram excluídos do voto, pois o artigo 70 determinava que só poderiam votar os cidadãos maiores de 21 anos, sendo, contudo, impedido de voto e de se candidatarem a cargos políticos os mendigos, os analfabetos, os soldados rasos do exército e os religiosos (Barbosa, 1946). O ensino secundário e superior eram visivelmente voltados para a elite brasileira. E ao povo, restava o ensino primário, que “se processava, no entanto, irregularmente, segundo as grandes diferenças de nível econômico e cultural entre os diver-

sos estados da União” (Azevedo, 1996, p. 621). Assim, a educação brasileira permanecia praticamente a mesma do período monárquico, basicamente humanista, salvo algumas iniciativas isoladas.

Nem mesmo a Constituição conseguiu encerrar a discussão em torno da intervenção do Estado na educação. Assim, durante toda a República Velha, permaneceu o debate sobre a necessidade de uma educação nacional e, muitos intelectuais faziam a defesa de o Estado encarregar-se da oferta de uma escola laica, obrigatória e gratuita para o povo. Visto ser essa uma “tendência mundial do início do século de constituir-se o Estado - Nação” (Schelbauer, 1998, p. 95). Apareceram alguns trabalhos contrários à política descentralizadora, como *A Educação* (1909) de Carneiro Leão, que sugeria a difusão do ensino pelo Estado, bem como idéias de renovação escolar (Lemme, 1984). Esta obra originou-se de sua conferência pronunciada no I Congresso de Estudantes, em São Paulo, como vice-presidente da delegação acadêmica da Faculdade de Direito do Recife. Leão formou-se em Direito em 15 de dezembro de 1911, passando a exercer o magistério e o jornalismo em Recife.

Ao se considerar que o Brasil não vivia isolado do restante do mundo, fica mais fácil compreender o que se passava aqui ao se buscar o entendimento das transformações que ocorriam no mundo e, em especial, na Europa. Naquele continente, o Capitalismo vivia uma nova fase, o Imperialismo, marcada pela grande concentração da produção e do capital nas mãos de grupos cada vez menores. Com o de-

envolvimento industrial e de monopólios, foi ocorrendo um aumento da produção e os produtos não eram totalmente absorvidos no interior dos países que os industrializavam. Por outro lado, não havia espaço para todos os trabalhadores nas indústrias, gerando baixos salários, desempregos e o crescimento da miséria. O Imperialismo caracteriza-se, portanto, pelo monopólio de pequenos grupos e excesso de produção, de um lado, e pela falta de trabalho e miséria de outro, acirrando a crise capital *versus* trabalho. Uma das soluções encontradas pelas potências capitalistas foi a exportação de capital financeiro e humano para os países não industrializados que, em troca, deveriam fornecer matéria-prima e consumir seus produtos. Contudo, segundo Lemme (1984) esta dominação das potências capitalistas não se manteve de forma pacífica. Os países industrializados se organizaram, de um lado França, Inglaterra e Rússia e, de outro, Alemanha e o Império Austro-Húngaro. Estes dois blocos entraram em choque, provocando a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

A dificuldade de importação de produtos, devido à guerra, favoreceu o crescimento das indústrias brasileiras, gerando maior necessidade de mão-de-obra, o que contribuiu para acentuar a preocupação nacional com o ensino para os trabalhadores. Dentre os diferentes segmentos da sociedade que se ocupavam com tal questão, destacam-se, os industriais, que formavam a burguesia brasileira em franca ascensão. Eram, sobretudo, dois fatores que provocavam o interesse deles pela educação: para operar o sistema industrial havia

necessidade de instrução e a alfabetização garantiria o direito de voto. Parte da burguesia acreditava que, por meio do voto dos trabalhadores, poderia conquistar mudanças políticas, o que colaboraria para a defesa de seus interesses e consolidação do seu poder.

O capitalismo vai se desenvolvendo no Brasil e com ele as novas relações de trabalho, intensificou-se o processo imigratório, sendo a maioria dos imigrantes de origem européia e asiática. Com a crescente industrialização e urbanização, visualizaram-se diversas transformações, entre estas: o trabalho assalariado, o aumento da população urbana, o crescimento das cidades, a divisão do trabalho e a formação de novas camadas sociais. Na medida em que a sociedade ficava mais complexa, diversificaram-se as profissões e ampliaram-se as classes sociais, de um lado vai surgindo, de maneira desarticulada, a classe média, formada por diversos ramos profissionais e de outro vai se articulando a classe trabalhadora e desenvolvendo nesta a *consciência de classe*.

De acordo com Carone (1977), apesar do crescimento, as indústrias brasileiras foram atingidas por intensas crises, principalmente as têxteis. Algumas fábricas reduziram o horário de trabalho, demitiram operários e chegaram ao extremo de fechar parcial ou totalmente suas portas. Em meio a estas dificuldades e sentindo-se ameaçados, os operários, que já possuíam alguns sindicatos organizaram diversos movimentos grevistas, entre os anos de 1917 e 1918. A criação, em 1918, do Departamento Nacional do Trabalho marcou o início das dis-

cussões trabalhistas entre governo, industriais e operários no Brasil.

Ao final da Primeira Guerra Mundial, as potências capitalistas vencedoras estabeleceram a partilha da maior parte do território do planeta, para poderem dominar e explorar, sistematicamente, os países não industrializados. Encontrando-se o Brasil entre os países dominados, obtinha empréstimos com altas taxas de juros, devendo, em troca, fornecer matéria-prima e adquirir os produtos e mão-de-obra excedentes. Assim, a partir da década de 20, o Brasil passou a sentir, mais intensamente, a crise capital *versus* trabalho. Aos poucos, vão surgindo novos pensamentos e teorias para explicar e solucionar esta crise, movimentos políticos, sociais, correntes ideológicas e culturais, muitas delas transportadas nas bagagens dos imigrantes europeus que para cá se dirigiram. Destacaram-se entre estes movimentos: o sindicalista, o nacionalista, o católico, o anarquista e o modernista, com a realização da Semana de Arte Moderna em 1922. Muitos intelectuais e políticos se colocavam a favor da necessidade de modernização da sociedade brasileira, acentuando a defesa da educação como resposta a esta problemática. Nesse período, foi difundida fortemente a crença de que a educação poderia contribuir para civilizar e modernizar a sociedade. Modernizar e civilizar eram palavras de ordem no mundo imperialista, onde capital e trabalho não tinham fronteiras. A maior preocupação educacional relativa à extensão do ensino popular, com ênfase na alfabetização, aos poucos, voltou-se para a organização do ensino, por meio de novos méto-

dos e técnicas que garantissem qualidade à educação escolar. Ao ganhar força a proposta de que esta deveria formar a mão-de-obra nacional especializada, começa-se a pensar no ensino profissionalizante, o qual visava à profissionalização pelo ensino técnico (Nagle, 1976).

As reformas de ensino na Europa: Inglaterra, Alemanha e França, somadas às transformações políticas e econômicas no Brasil criaram condições para a *fermentação de novas idéias*, culminando com o movimento reformador da cultura e da educação (Niskier, 1996). Em conseqüência, a década de 1920 foi marcada pelo *entusiasmo* de educadores e por reformas estaduais que buscavam atender ao novo sistema econômico e à demanda social, com ênfase na reestruturação do ensino. Em atendimento, ainda, à política estadualista e à descentralização do ensino, diversas reformas foram implementadas na década de vinte, em nível estadual e tiveram um caráter individualista, na medida em que agrupavam idéias de um único ou de um pequeno grupo de educadores (Niskier, 1996). Seguiram-se as reformas: Sampaio Dória, em São Paulo (1920); Lourenço Filho, no Ceará (1922-1923); Francisco Campos, Minas Gerais (1927-1928); Fernando de Azevedo, no antigo Distrito Federal (1927-1930); Anísio Teixeira, na Bahia (1924) e no Distrito Federal (1932-1935); Lisímaco Costa, no Paraná (1927-1928) e Carneiro Leão em Pernambuco (1928-1930).

Na reforma de Pernambuco, Carneiro Leão colocou em prática algumas de suas idéias educacionais. Todavia, a orga-

nização do ensino em nível nacional, almejada por ele, ainda demoraria décadas para acontecer.

Na seqüência a vida e obra de Carneiro Leão tendo como referência a biografia elaborada por Araújo (2002).

2 Vida e obra de Carneiro Leão

Antonio de Arruda Carneiro Leão nasceu em dois de julho de 1887, na capital de Pernambuco, Recife e faleceu na cidade do Rio de Janeiro, em 31 de outubro de 1966. Seus pais, Antonio Carlos Carneiro Leão e Elvira Cavalcanti de Arruda Câmara Carneiro Leão, eram de família tradicional e culta; o pai foi um poeta e seu tio, Laurindo Leão, professor de Filosofia do Direito. Concluiu seus estudos primário e secundário em Recife e iniciou o curso de Direito na Faculdade de Direito nesta mesma cidade. Em sua formação, recebeu grande influência do positivismo, contribuindo com sua maneira de entender os problemas da sociedade, entre estes os da educação, e ainda na valorização das ciências. Em 1909, escreveu *A Educação*, na qual sugeria a difusão do ensino pelo Estado, bem como apresentava idéias para a renovação escolar. Esse livro originou-se de sua conferência pronunciada no I Congresso de Estudantes, em São Paulo, como vice-presidente da delegação acadêmica da Faculdade de Direito do Recife.

Formou-se, Carneiro Leão, em Direito, em 15 de dezembro de 1911, obtendo distinção em todas as matérias. Após sua formatura, passou a exercer o magistério e o jornalismo em Recife. Entre os anos de

1915 a 1916, Carneiro Leão realizou conferências no Rio de Janeiro e em São Paulo, assumindo que estava em campanha a favor da educação popular. Pode-se perceber a preocupação de Carneiro Leão com a crise que o mundo e o Brasil estavam atravessando, e a crença de que a educação, ligada ao civismo e ao trabalho, contribuiria para superar essa crise e equiparar o país às nações mais desenvolvidas. Como resultado de suas conferências, lançou, em 1916, *O Brasil e a Educação Popular*. Neste mesmo ano, Carneiro Leão mudou-se para o Rio de Janeiro, onde, além de exercer a advocacia, trabalhou como jornalista no *Jornal do Brasil*. Permaneceu em campanha em favor da educação popular, realizando inúmeras viagens, do Amazonas ao Paraná, proferindo conferências e publicando artigos. Em 1918, publicou o livro *Problemas de Educação*, composto por um conjunto de idéias que foram apresentadas e discutidas durante quatro anos no *Jornal do Comércio* e em *O País*. Essas idéias antecederam à discussão sobre a educação popular, que enfatizava a obrigatoriedade escolar, a extinção do analfabetismo e a necessidade de discussão de um novo sistema educacional, que contribuisse com a educação para o trabalho. Em 1922, escreveu o livro *Os deveres das novas gerações brasileiras*, que foi publicado apenas em 1923. Neste, levantou as "preocupações nacionais [...] as necessidades da nossa civilização e as imposições da nossa vida política, econômica mental e social" (Leão, 1923, p. 13).

Carneiro Leão ocupou o cargo de diretor-geral da Instrução Pública de novem-

bro de 1922 a novembro de 1926, no Governo de Arthur Bernardes. Na tentativa de transformar a educação do Distrito Federal em modelo para o país, imprimiu-lhe uma diretriz científica, bem como procurou dar melhor preparação para o professor. Para isso organizou, pioneiramente, cursos de aperfeiçoamento para o magistério e atividade docente ligada à realidade; utilizou laboratórios e oficinas; preocupou-se com a higiene, a assistência social, a saúde e a educação física. Em 1924, solicitou a Heitor Lyra que o ajudasse no projeto de reforma do ensino técnico e, dois anos após, com a renovação dos programas primários. Nomeou 20 escolas pelo nome de países, na maioria europeus, com o intuito de promover a fraternidade e a solidariedade entre as nações, em contraposição à guerra, pois acreditava que dirigentes e educadores deveriam *direcionar a educação para o entendimento internacional*. Ainda no ano de 1924, ao lado de Heitor Lyra e de outros educadores, fundou a Associação Brasileira de Educação (ABE), permanecendo como presidente de 1924 a 1925.

Em 1928, Carneiro Leão a convite do então governador Estácio Coimbra elaborou a reforma de ensino do estado de Pernambuco, oficializada pelo Ato nº 1.237 de 27/12/1928. Nesse projeto, entre as muitas inovações, fica evidente a organização do sistema educacional com prioridade para o que se entendia como qualidade e eficácia: introdução de métodos ativos; cientificidade no ensino; modernização da atividade escolar; grande preocupação com a higiene, tanto dos estudantes quanto dos prédios, cuidados com saúde e educação

física; ensino de sociologia no curso normal; nomeação de diretores e professores; obrigatoriedade da frequência; adoção de livros e medidas coercitivas para o sistema escolar, inclusive para os estabelecimentos particulares, os quais foram equiparados ao sistema estadual (Nagle, 1976). Sua reforma tinha como objetivos gerais: qualificação de mão-de-obra voltada para atividades práticas que despertassem na criança o gosto pelo trabalho, a partir do ensino do jardim de infância e primário. E, ao introduzir a sociologia nos programas, demonstrou sua preocupação quanto ao papel que a escola deveria desempenhar frente às reformas sociais e ao progresso. A reforma proposta por Carneiro Leão estava em sintonia com as demais reformas, porém, para Nagle (1976, p. 203), destacou-se na medida em que estabeleceu “para a administração escolar uma esfera de atribuições de natureza técnico-pedagógicas, em outras palavras, separaram-se os setores propriamente *administrativos* dos setores propriamente *técnicos*”.

Engajado na política do país, em 1929, Carneiro Leão assumiu o cargo de secretário da Justiça e Negócios Interiores do Estado de Pernambuco, voltando-se, principalmente, às questões educacionais. Em 1930, perdeu seu cargo quando os militares assumiram o poder e derrubaram, além do presidente Washington Luís, o governador pernambucano Estácio Coimbra. Com isto, sua reforma, como a maioria das outras não teve grande durabilidade. Ele voltou ao Rio de Janeiro, dedicando-se novamente à sua carreira de advogado e jornalista.

Em uma das conferências da ABE, Getúlio Vargas solicitou que os educadores definissem uma proposta de ensino de acordo com o atual governo. Para atender este pedido foi elaborado um documento, destinado ao povo e ao governo que continha “as diretrizes de uma verdadeira política nacional de educação e ensino, abrangendo todos os seus aspectos, modalidades e níveis” (Lemme, 1984, p. 265). Nasce assim, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento que propunha a criação de um sistema educativo para atender às novas diretrizes econômicas, políticas e sociais, pela via da Escola Nova.

Após a publicação deste documento Carneiro Leão continuou a dedicar-se à causa educacional. Desenvolveu diversas atividades e ocupou diferentes cargos. Foi professor de várias disciplinas, desde Filosofia, em Recife, à Educação Comparada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Guanabara. Foi membro do Instituto Arqueográfico e Geográfico Pernambucano, diretor da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e diretor do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, no período de 1931 a 1933. Recebeu convite para fazer parte da Academia Brasileira de Letras, onde tomou posse em primeiro de setembro de 1945. Foi criador e diretor do Centro de Pesquisas Pedagógicas da Faculdade Nacional de Filosofia, e membro do Instituto Histórico e Geográfico, da cidade do Rio de Janeiro, bem como de outras instituições e institutos. Realizou, ainda, atividades no exterior, como, por exemplo, membro do Instituto de França, da Academia Francesa de Le-

tras, ocupando a cadeira que pertenceu a John Dewey. Foi conferencista em diversas universidades pelo mundo, desde o Uruguai até a França.

Com relação ao jornalismo, foi fundador, em 1920, de *O economista*, revista de economia e finanças do Rio de Janeiro, redator dos jornais *O Pernambuco*, de Recife, *O País* e *Autores e Livros*, do Rio de Janeiro, e colaborador em diversas revistas do exterior. Contudo, sobre sua vida pessoal muito pouco se sabe, a não ser que foi casado com Sathie Augustine Manuelle, professora de língua e literatura francesa, da Faculdade Nacional de Filosofia.

Produziu uma bibliografia muito ampla: livros, análises literárias, biografias, artigos para revistas e discursos publicados em diversas áreas. Destacam-se as obras que se referem à questão educacional: *Educação; O Brasil e a Educação Popular; Pela Educação Rural*, conferência proferida em Curitiba; *Problemas de Educação; Os Deveres das Novas Gerações Brasileiras; O Ensino na Capital do Brasil*, no Jornal do Comércio; *Organização da educação em Pernambuco*, justificativa, lei orgânica, explicações e comentários; *A Reforma da Educação em Pernambuco*, conferência na ABE; *Introdução à Administração Escolar; A Educação nos Estados Unidos; Ideais e preocupações de uma época*, no Jornal do Comércio; *Planejar e Agir; A Educação para o após guerra*, Jornal do Comércio; *A Educação para o Mundo Democrático*, MEC; *As Faculdades de Filosofia e a Cultura Brasileira; A área Cultural e a Tendência Presente para o Internacionalismo; Adolescência seus Problemas e sua Educação; Panora-*

ma Sociológico do Brasil. Vários trabalhos seus foram traduzidos para o espanhol, francês e o inglês. Seguem outras obras suas: *Meus heróis; Panorama sociológico do Brasil; São Paulo em 1920; Palavras de fé; A margem da história da república; Ensaio das línguas vivas; Tendências e diretrizes da escola secundária; A sociedade rural; Fundamentos de sociologia; Pensamento e ação; Discursos na Academia Brasileira de Letras; O sentido da evolução cultural do Brasil; Visão panorâmica dos Estados Unidos; Nabuco e Junqueira; Poesia; O culto da ação de Verhaeren; Victor Hugo no Brasil; Clóvis Beviláqua, homem de letras, o filósofo, o sociólogo, o jurista*.

Araújo (2002, p. 121) afirmou que Anísio Teixeira considerava Carneiro Leão “um marco na história da educação brasileira, declarando que foi com ele que se iniciou a carreira do educador profissional, do administrador escolar, com formação filosófica e técnica apropriada”. Para complementar o perfil de Carneiro Leão, segue a definição feita por Araújo (2002, p. 122) sobre ele: “Homem de seu tempo, partilhou das idéias e ideais comuns aos grandes intelectuais de sua época, em particular, dos seus colegas educadores; vivenciou ambigüidades e contradições, ao lado da dignidade, honradez e compromisso com que abraçou as suas crenças.”

Como as propostas de Carneiro Leão para a formação de professores são o objeto deste estudo, organizaram-se as idéias em relação a este tema, contidas nos artigos já citados, que compõem o livro *Problemas de Educação*.

3 Proposta para a Formação de Professores

Carneiro Leão denunciava a realidade do ensino brasileiro. Um ensino clássico e livresco, voltado para a classe dominante e dentro desta, apenas os *filhos dos colonos* e os *nacionais ricos*. Preparava esta parcela da população para a política ou empregos públicos. Por outro lado, a maioria da população, ou seja, os 80% restantes, permanecia distante do sistema de ensino e analfabeta. As poucas escolas primárias existentes submetiam a criança a uma disciplina rígida e à memorização excessiva e aprendia-se apenas o suficiente para ler, escrever e executar as quatro operações. O Brasil, para o autor, deveria libertar-se da cultura clássica, que contribuía apenas para as profissões públicas. De nada adiantaria, segundo ele, estender este mesmo ensino ao povo, ou apenas alfabetizá-lo e aumentar o número de escolas, se os professores continuassem usando o mesmo método e conteúdo. Era preciso uma nova educação, com nova metodologia e novos conteúdos. Para tanto, entendia ser fundamental criar condições para desenvolver uma nova mentalidade do professor, o que exigia um repensar sobre sua formação.

Para empreender estas reformas educacionais, havia necessidade de o Governo Federal arcar com as despesas pois, os estados não teriam condições para tanto. De acordo com a Constituição de 1891, o ensino primário havia ficado a cargo dos estados e municípios, enquanto ao Governo Federal cabia a responsabilidade pelo ensino secundário e superior. Carneiro Leão critica-

va esta situação e questionava: se a República adotava a democracia, em tese, o governo do povo deveria preocupar-se com sua educação. Assim interrogava: “[...] por que conservar num governo do povo a ignorância do povo? Onde há democracia, num país de analfabetos?” (Leão, 1918, p. 21).

Carneiro Leão estava atento, ainda, à realidade mundial, onde ocorriam intensas transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais. Ele acreditava haver uma relação entre o desenvolvimento das nações e a educação, por isto, entendia como fundamental que o povo tivesse uma educação adequada a este novo Brasil que se formava. Neste sentido: “É este o meu desejo: evidenciar a evolução humana, mostrando o papel da educação neste desenvolvimento, para indicar os processos de adaptação brasileira à hora presente do mundo” (Leão, 1918, p. VIII).

Por conhecer a educação em nível mundial, o autor relatava que os professores americanos (EUA) não podiam dedicar-se a outra profissão, deveriam ser exclusivamente professores e por isso, recebiam bons ordenados. Sobre a preparação destes, colocou que, os futuros professores preparavam-se mais dois anos, após concluírem o curso secundário, para se tornarem professores primários. Nestes dois anos estudavam Pedagogia, com ênfase na prática, essa formação assim se distribuía: “primeiro ano, psicologia, história da pedagogia, filosofia da educação, desenho, economia escolar, princípios fundamentais do jardim de infância; segundo, método de ensino, pedagogia, psicologia aplicada” (Leão, 1918, p. 135). Carneiro Leão destacou que,

na Argentina, o Curso Normal era de quatro anos. Nele, estudava-se: pedagogia (teoria e prática), prática de educação, trabalhos manuais e economia doméstica. Já, no Chile, a formação do professor era de cinco anos, sendo que, nos três últimos, eram oferecidos: pedagogia, prática de ensino e trabalhos manuais.

O autor tinha consciência da dificuldade de resolver o problema da educação popular, mas isto não justificava a criação de escolas de má qualidade. Seria preciso, para garantir a educação do povo: “orientação, inteligência, esforço e dinheiro” (Leão, 1918, p. 211). Reconhecia que alguns estados brasileiros já estavam se preocupando com a organização do ensino e destacava o Ensino Normal dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina.

Carneiro Leão acreditava que o estado de São Paulo era o mais adiantado em termos educacionais e já seguia os caminhos desta nova educação. O lema, *aprender a fazer, fazendo*, era utilizado na preparação de seus professores. Em sua formação, no Ensino Normal, deveria o professor preparar-se para lidar com as crianças, por isto era fundamental conhecê-las. Assim, partia-se do conhecimento *físico, intelectual e moral dos alunos*, mediante as aplicações da pedagogia experimental e da psicologia. Por intermédio da pedagogia experimental, tinham conhecimento das condições físicas e mentais dos seus alunos. Neste estado, buscava-se preparar o professor para o ensino prático e todas as disciplinas eram fornecidas desta maneira. Suas escolas possuíam gabinete de pedagogia experimental, escola de aplicação e

jardim de infância. A escola de aplicação ou modelo servia para que os futuros professores pudessem colocar em prática seus conhecimentos, sob a supervisão de um professor responsável. São Paulo seguia a filosofia de que mais valiam dez boas escolas, do que cinquenta escolas desorganizadas. Por isso, algumas Escolas Normais, chegavam a ter de 6 a 8 horas de aula por dia. Bem como, optou-se neste estado, pela extinção do Normal noturno, a exemplo do Distrito Federal. Havia, ainda, grande interesse em organizar-se a Escola Normal Superior. Para o autor, São Paulo, era o estado mais *empreendedor* do país, assim como o mais industrializado e sua educação caminhava de acordo com seu desenvolvimento, com “os cursos profissionais, preparando para diversas carreiras produtivas, o ensino manual das classes, os métodos modernos, criando, desde a escola primária, o amor pelas ocupações práticas” (Leão, 1918, p. 80).

A reorganização do ensino normal na capital do país, Rio de Janeiro, estava sendo feita sob bases progressistas. Carneiro Leão elogiou seu *programa de reforma*, inspirado na organização americana, no qual buscava introduzir os melhores métodos pedagógicos. Em uma de suas escolas já funcionava a Escola de Aplicação, anexa à Escola Normal, onde os futuros professores colocavam em prática os processos aprendidos. Nela, os alunos aprendiam utilizando *memórias visuais, táteis e auditivas*. Todavia, Carneiro Leão ressaltava a importância de ser colocado em prática esse programa: “resta agora é que este programa seja efetivamente executado, para que

a Escola Normal do Rio, possa rivalizar com a de São Paulo - a melhor do Brasil, e uma das melhores da América do Sul” (Leão, 1918, p. 206). Enfim, Carneiro Leão aprovou este novo programa para a Escola Normal, com menos conhecimentos, mais prática e menor número de alunos por professor e acrescentou que “a reforma atual tem, realmente, por si, todas as vantagens práticas. Convém prestigiá-la [...] porque está na diretriz e orientação do que de mais perfeito existe. O seu programa é esplêndido” (Leão, 1918, p. 201).

Carneiro Leão elogiou o estado de Santa Catarina pelo tempo e idade para a conclusão do seu ensino. A lei estadual não permitia às crianças ingressarem na escola antes dos sete anos, *salvo jardins de infância*, com isto, concluíam seus estudos aos 14 ou 15 anos. Ao terminarem essa etapa, tinham duas opções, trabalhar ou iniciar o Curso Normal, em Florianópolis. Possuía, ainda, *o estágio escolar e a seqüência entre os cursos*. O estágio era feito após a conclusão do Curso Normal, no qual praticava-se um ano nos grupos escolares para, só depois, poder exercer o magistério.

Sendo o primeiro passo proposto por Carneiro Leão, a caminho de uma nova educação para o povo, a formação do professor, ele propôs a *reforma da Escola Normal sobre bases inteiramente pedagógicas*. Destacou sobre o Ensino Normal: seu programa, sua metodologia, o tempo de formação do professor e a obrigatoriedade do estágio. Mas tudo isto voltado ao objetivo de *ensinar a ensinar crianças*.

O Curso Normal, para atender aos objetivos da nova educação proposta por

Carneiro Leão, deveria incluir, em seu programa, a *pedagogia*¹ ou *psicologia aplicada à educação*, bem como, disciplinas que contribuíssem para que os futuros professores aprendessem “a conhecer a criança e a ajudá-la na sua formação e na sua preparação para a luta da vida” (Leão, 1918, p. 135).

Carneiro Leão sugeria um ensino baseado em métodos mais objetivos e práticos, para torná-lo *mais intuitivo, mais prático e mais útil*. Deveriam, todas as disciplinas do programa, ser ensinadas *intuitivamente e pitorescamente*. Defendia a aplicação dos princípios pedagógicos atuais, sendo estes embasados na *psicologia infantil*, e na busca da compreensão das *necessidades intelectuais e afetivas da criança*. Com tais princípios, seria mais fácil “moldá-la, conduzi-la, interessá-la e prendê-la” (Leão, 1918, p. 221).

O autor acreditava na importância de maior tempo de formação para o Ensino Normal. O professor deveria preparar-se de dois a três anos, podendo concluir seus estudos aos 16 ou 17 anos. Carneiro Leão queria que o estágio fizesse parte da formação do professor, por meio dele, o professor se prepararia para exercer o magistério, ele argumentava, o “[...] estágio escolar é coisa muito séria, porque não se poderá nunca prescindir do tempo para a completa educação do homem” (Leão, 1918, p. 215). Como considerava importante a formação de novos professores, recomendava até mesmo para o estado de São Paulo, que enviasse alguns estudantes ao exterior, para estudos de aperfeiçoamento. Sugeriu ainda que, os estados brasileiros utilizassem a experiência dos professores

paulistas para a formação de novos professores:

[...] é incontestável a vantagem que tem todo o Brasil em fazer diretores da instrução pública, pelos Estados, professores trazidos de São Paulo, com esse grande hábito de organização e conhecimentos dos vários processos e métodos estrangeiros, ou enviar para que se aperfeiçoem ali os seus próprios professores, como fez o Paraná. (Leão, 1918, p. 107-108)

Carneiro Leão acreditava que para que o professor pudesse garantir a eficácia desta nova proposta de ensino, deveria estar atento ao conteúdo a ser trabalhado, bem como à saúde física e mental dos alunos e aos livros que seriam utilizados. Havia necessidade de novos conteúdos para as escolas, e que esses se voltassem para o ensino prático e integral. A educação prática favoreceria indiretamente à educação moral e cívica, visto que, “as raças que trabalham, que agem, que sabem produzir, são fortes e vitoriosas [...]” (Leão, 1918, p. 38). O autor era contrário à criação da disciplina de educação moral e cívica, pois considerava o professor como o exemplo vivo de moral e civismo. O conteúdo desta disciplina faria parte de todas as matérias, História do Brasil, Geografia, etc. O professor deveria conhecer e estar preparado para o novo conteúdo que seria trabalhado nas escolas primárias, além de ensinar a ler e escrever, precisaria: “[...] solidificar a nacionalidade pela educação cívica, dar o amor às profissões práticas, pelo aprendizado do ensino manual; fazer do povo uma fonte produtora, ensinando a atividade, a dedicação pelo trabalho, pela iniciativa, pela ação útil” (Leão, 1918, p. 133). Pelas profis-

sões práticas, prepararia o povo para trabalhar na indústria ou no comércio. Bastante preocupado com a vinda do homem do campo para a cidade, o autor sugeriu que as escolas rurais contribuíssem para “[...] incutir o amor dos campos e a diminuição do êxodo para as cidades - calamidade ameaçadora” (Leão, 1918, p. 133).

Para que o ensino fosse viabilizado, era necessário que o aluno estivesse em perfeita condição física e mental. O professor deveria estar atento às condições de higiene das escolas, que abrangiam: edificação, iluminação, mobílias, entre outros. Além da higiene adequada, o professor precisava conhecer os hábitos que ajudariam seu aluno a manter-se saudável, como o de não deixar a criança horas seguidas sentada, evitando com essa medida, desvios de coluna. Deveria, ainda, ensinar à criança alguns princípios sobre saúde, ajudando-a a evitar e prevenir doenças. Poderia, também, identificar algumas doenças de seus alunos, aplicando alguns testes, como o de visão, audição, entre outros. Os resultados dos testes trariam vantagens pedagógicas, uma vez que uma criança “antes classificada como desatenta poderia ter problemas auditivos, pois evidente é a necessidade de saber as possibilidades do aluno, para dirigi-lo eficazmente, medir a sua energia, para evitar o esforço desmedido, a fadiga mórbida” (Leão, 1918, p. 233). Recomendava, além disso, que se avaliassem as condições e possibilidades físicas, intelectuais e morais dos pequenos.

Era essencial que o professor tivesse conhecimento a respeito da importância do livro, pois, de acordo com Carneiro Leão,

era grande a influência que o livro exercia sobre a formação da criança. Afirmava: “o livro, em que a criança aprende, deve ter um valor real para a formação do seu espírito e do seu caráter, e nunca servir de simples pretextos para o conhecimento do alfabeto e a capacidade de ler por cima” (Leão, 1918, p. 223). Neste sentido, os livros, além de ensinarem a ler, instruíam a criança. Afirmava ainda, que era fundamental a influência do livro didático na formação moral e cívica do indivíduo e da nacionalidade. Para tanto, era preciso conhecer o *espírito infantil*, assim seriam capazes de “compreender as suas necessidades e o seu interesse, prendendo-o nos assuntos, fazendo-o sentir e preparando-o para pensar” (Leão, 1918, p.220).

Carneiro Leão ao defender a organização do ensino pelo Estado, argumentava a necessidade de criar escolas e subvencioná-las com um programa determinado e com uma direção estabelecida. Para isto, dever-se-ia inicialmente conhecer a realidade brasileira e suas necessidades, saber qual a população a ser atendida e o número de escolas necessárias. A seguir, viria a preparação de professores, para capacitá-los para organizar a educação pública, de acordo com estas necessidades, e estendendo as medidas adotadas para toda a nação. Caberia, ainda, ao Estado responsabilizar-se financeiramente pela educação popular, pois era necessário desenvolver o ensino primário e levá-lo a todas as regiões do país. Carneiro Leão não acreditava que apenas os recursos municipais, por maiores que fossem, pudessem ser *suficientes para extinguir o analfabetismo*.

Devido à importância da preparação do professor, Carneiro Leão sugeriu a criação do Ensino Normal Federal, que não eliminaria as escolas estaduais, apenas viria se somar a elas. Considerava fundamental para o desenvolvimento do país que o Estado se voltasse para a educação popular, expandindo o ensino primário. Afirmava a esse respeito: “Não percebo, para o engrandecimento nacional, melhor meio de afirmação que a educação popular” (Leão, 1918, p. 41).

Fica evidente que nas propostas de Carneiro Leão para a educação popular, o destaque à formação do professor primário para que este pudesse, efetivamente, contribuir com esta nova educação. Pois o considerava fundamental para o ensino brasileiro: “do mestre depende diretamente o sucesso do ensino e é pela organização de um bom professorado que se vai fazer uma boa educação” (Leão, 1918, p. 133).

Considerações finais

Este estudo se propôs transportar o leitor ao período vivido pelo educador Carneiro Leão na tentativa de compreensão de suas propostas educacionais, sob a perspectiva da formação de professores, no início do século XX. Para isso, destacou-se na primeira parte do trabalho, as intensas transformações ocorridas nos setores políticos, econômicos, sociais e educacionais do período e que estas mudanças se processavam em nível mundial, decorrentes, entre outros fatores, da efetivação do sistema econômico Imperialista e da eclosão da Primeira Guerra Mundial. Em relação à eco-

nomia, mantinha-se o país essencialmente agrícola, apesar das grandes crises iniciadas nesse setor. Com o surto industrial, vai se formando a classe operária e fortalecendo-se a dos industriais, a burguesia em ascensão. Com relação à política, continuava sob o poder das oligarquias agrárias, apesar da burguesia ter iniciado alguns movimentos para tentar modificar esta situação. A Constituição Republicana (1891) consolidou a diretriz descentralizadora da República, que atribuía ao Governo Federal a responsabilidade apenas com a oferta do ensino superior e médio, tornando o ensino primário tarefa dos estados brasileiros. Enfim, o ensino do país, em meio a este novo contexto, mantinha-se praticamente o mesmo do período anterior.

Na segunda parte do trabalho, realizou-se a biografia de Carneiro Leão, buscando demonstrar por meio de suas obras sua dedicação à educação, levantando as dificuldades educacionais brasileiras e propondo soluções para as mesmas. Leão foi um dos primeiros intelectuais a iniciar-se na carreira de educador profissional, segundo Anísio Teixeira.

Finalmente, na terceira parte, resgatou-se o livro *Problemas de Educação* e, desse fez-se um recorte de sua proposta, destacando a formação do professor. Carneiro Leão propôs a “reforma da *Escola Normal* sobre bases inteiramente pedagógicas e a criação de uma escola modelo de aplicação” (Leão, 1918, p. 129-130), a fim de conseguir mestres e métodos para difundir a nova educação. A Escola Normal deveria ser prática, utilizar novas teorias e buscar conhecer as aplicações da pedago-

gia experimental, pois o objetivo era desenvolver a capacidade de ensinar. Propôs também que fosse criada a Escola Modelo anexa à Escola Normal, para que os professores pudessem escolher e aplicar os métodos mais adequados, praticando a metodologia aprendida.

A partir do que foi exposto, pode-se dizer que as propostas educacionais de Carneiro Leão vinham ao encontro dos anseios e novas necessidades sociais do país. Ele acreditava que a educação poderia contribuir para o desenvolvimento do Brasil. Para isso, entretanto, entendia ser necessária uma nova educação, que não apenas extinguisse o analfabetismo, mas que tornasse o homem apto a assumir seu papel frente à sociedade, pela modernização do trabalho. Esta nova educação deveria realizar-se por intermédio de novas escolas, novos professores, programas e

métodos. A educação, neste sentido, era apontada como fundamental para adaptar o homem à nova realidade brasileira, à sociedade burguesa industrial, criando condições para que o país se tornasse uma nação moderna e desenvolvida. Nas propostas de Carneiro Leão, havia, ainda, consenso quanto à defesa do Estado como responsável pela educação, possibilitando inferir, que suas propostas tinham como fundamento à defesa da escola pública. Enfim, Carneiro Leão levantou questões importantes sobre a educação no período, o que justifica conhecer-se um pouco mais a respeito de sua obra e seus projetos educacionais, entre estas, a sua proposta para a formação de professores.

Nota:

¹ Leão (1918) nos explica que Pedologia refere-se ao estudo sobre a criança.

Referências

ARAÚJO, Maria Cristina de Albuquerque. Antonio de Arruda Carneiro Leão. In: FÁVERO, M. L. A e outros (org.). *Dicionário de educadores no Brasil – da colônia aos dias atuais*. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002. p.114-122.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao ensino da cultura no Brasil*. 6. ed. Rio de Janeiro: UNP/ UFRJ, 1996.

BARBOSA, Rui. A Constituição de 1891. In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. Col. XVII, t. I.

CARONE, Edgard. *O pensamento industrial no Brasil (1880-1945)*. Rio de Janeiro-São Paulo: Difel, 1977.

LEÃO, Antonio Carneiro. *O Brasil e a educação popular*. Rio de Janeiro: Tip. Jornal de Comércio, 1917.

_____. *Os deveres das novas gerações brasileiras*. Rio de Janeiro: Soc. Ed. de Propaganda dos Países Americanos, 1923.

_____. *Problemas de educação*. Rio de Janeiro, 1918 (microfilme).

LEMME, Paschoal. O manifesto dos pioneiros da educação nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira (1933) In: LEMME, Pascoal. *Memórias*. Brasília: INEP, 1984. V. 4, p. 251-277.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. 1. reimpressão. São Paulo: EPU, 1976.

NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira - 500 anos de História 1500-2000*. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

SCHELBAUER, Analete. *Idéias que não se realizam* – o debate sobre a educação do povo, no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: EDUEM, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

Recebido em 4 de fevereiro de 2004.

Aprovado para publicação em 10 de maio de 2004.

Notas de uma pedagogia da práxis... a experiência pedagógica de Makarenko

Margarita Victoria Rodríguez

Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.
e-mail: margarita@ucdb.br.

Resumo

O presente trabalho é um estudo sobre os princípios pedagógicos elaborados pelo pedagogo russo Anton Semionovitch Makarenko, durante sua atuação como diretor da Colônia de Gorki, no início do século XX. Para tanto, propomo-nos refletir a respeito da construção de conceitos como trabalho educativo, disciplina consciente, organização, coletivo, etc. que surgem da prática pedagógica e da experiência concreta, constituindo-se em uma verdadeira teoria pedagógica.

Palavras-chave

Educação coletiva; educação política; trabalho.

Abstract

The study in hand is on the pedagogical principles elaborated by the russian pedagogue anton semionovitch makarenko, during his time as the director of the gorki colony at the beginning of 20th century. The proposal here is to reflect upon the construction of concepts such as educative work, conscious discipline, collective organization, etc, that emerge from pedagogical practice and concrete experience, forming a true pedagogical theory.

Key words

Collective education; political education; work.

Na primeira metade do século XX produz-se na Rússia a revolução bolchevique (1917) que implantou um governo comunista, segundo a teoria de Marx. Em 1922 foi formada a União Soviética e o objetivo do governo era reconstruir a sociedade com bases comunistas; assim, era necessário redefinir o sistema educativo em sua totalidade. Durante os anos vinte e início dos anos trinta existiram algumas experiências educativas que tinham como objetivo formar a **nova pessoa soviética**¹.

Com a intenção de formar o homem comunista, o governo propunha uma educação obrigatória, gratuita e universal em todos os níveis². Neste projeto educativo, a formação dos professores era considerada de suma importância, assim como a construção de escolas³.

Para tanto, as autoridades desenvolveram intensas reformas administrativas: as escolas públicas ficaram sob a responsabilidade absoluta do Estado - foi proibido o ensino particular e a Igreja foi excluída como instituição educadora; implantou-se um sistema dual para preparar os professores - escola normal de um ano, para formar os professores de ensino elementar, e institutos de professores para formar os professores do nível elementar superior; controle dos livros de texto, com o intuito de evitar a infiltração de qualquer doutrina alheia à formação da personalidade do homem soviético.

A teoria educativa comunista foi se elaborando na própria práxis, porém os fundamentos sociológicos e políticos tinham sua base conceitual no pensamento de Marx, enunciado em *O Capital* e no *Manifesto Comunista*, que apontavam a impor-

tância da educação no processo da construção de uma sociedade socialista. Porém, Marx e Engels não fizeram nenhuma teorização específica que versasse sobre a educação, o que dificultou a formulação teórica da concepção comunista de educação.

A nova escola socialista estava centrada no valor educativo do trabalho, ou seja, uma sociedade comunista baseada no trabalho compartilhado e produtivo, portanto, a escola tentava conciliar a formação do indivíduo com a formação socialista.

Com efeito, a educação comunista pretendia formar o homem comunista, por meio do conhecimento e assimilação da teoria comunista. Portanto, a educação devia levar em conta a formação nas técnicas e nas ciências modernas, facilitando a participação dos homens no desenvolvimento industrial da nação.

Quando morre Lênin, a Rússia entra em um processo de intensas lutas políticas. Stalin assume o poder em 1928 e tenta impor uma ordem socialista total, implantando um forte governo centralizado.

Nesse contexto revolucionário, atuaram vários intelectuais e dirigentes socialistas que tinham como objetivo implantar na Rússia o socialismo. Entre eles, destacamos, neste trabalho, Anton Makarenko, pois parte de sua experiência educacional aconteceu durante o governo de Stalin, o qual desenvolveu métodos educativos que procuravam contribuir para a formação do novo homem soviético.

Este educador é considerado a maior figura na pedagogia russa do século XX. Suas propostas pedagógicas foram de grande contribuição, tanto para o pensa-

mento educativo soviético, quanto para a pedagogia em geral. Suas idéias pedagógicas exerceram uma grande influência na educação soviética, até a queda do socialismo real⁴, especialmente no que diz respeito à questão da formação moral e o desenvolvimento da personalidade comunista.

Anton Semionovitch Makarenko, de origem Ucraniana, nasceu em 13 de março de 1888 na cidade de Bielopolie. O seu pai era um operário ferroviário⁵, que trabalhava em Kriukov.

Makarenko aprendeu a ler aos cinco anos e, quando completou 12 anos, sua família foi morar em outro lugar, pois as oficinas da estrada de ferro mudaram para Kriukov, no estado de Poltava Guvernia, onde estudou numa escola municipal, para a qual dirigiam-se os filhos de comerciantes e pequenos empregados. Sempre se destacou nos estudos, indo depois da escola municipal, em um curso de um ano, graduar-se como professor. Em 1905, foi indicado para lecionar na escola da ferrovia, que ficava nas oficinas em que seu pai trabalhava. Posteriormente, foi mestre de uma grande escola também da estrada de ferro⁶.

No período que ficou como diretor desta escola, realizou muitas atividades, contando com a cooperação de toda a comunidade. Organizaram-se festas escolares e uma colônia de férias para os alunos. Estas tarefas aproximavam os professores das famílias proletárias. Também foi organizada, pelo pedagogo, uma comissão de pais constituída pelos operários mais progressistas, na qual eram discutidos assuntos escolares e planejadas as atividades revolucionárias.

As atividades pedagógicas de Makarenko coincidem com a primeira revolução russa. Nestes anos começa a configurar seu ideário pedagógico e é nas escolas dos operários das ferrovias que se iniciam seus passos pela longa carreira educativa:

A compreensão da história nos chegou através da educação bolchevique e os eventos revolucionários [...] A atmosfera na escola da ferrovia, onde eu ensinava, era infinitamente mais pura que em outros lados, a comunidade operária, uma verdadeira comunidade proletária, conservava firmemente a escola em suas mãos (Medinsky, 1965, p. 9).*

O jovem Makarenko também recebeu a influência de Máximo Gorki, escritor russo e se refere a ele nos seguintes termos:

Gorki nos ensinou a sentir a história, nos injetou ira e paixão, um optimismo maior ainda, e a grande alegria subjacente em suas próprias palavras. 'Deixa que a tormenta explode em toda sua fúria!' (Medinsky, 1965, p. 10).*

Em 1914 Makarenko ingressou no Instituto do Magistério Poltava, que preparava professores primários com um nível mais complexo de formação, onde terminou seus estudos obtendo a medalha de ouro. Foi um dos melhores alunos do Instituto, o diretor A.K.Volnin afirmava:

Nas conferências de professores realizadas no Instituto, S. Makarenko era um dos mais ativos participantes. Seus discursos se distinguiam não só por sua profunda argumentação e sua lógica, eram excepcionalmente bons também quanto à forma. Makarenko possuía uma rara fluidez ao falar e, o que era mais surpreendente num ucraniano, um dom para a elocução sutil e equilibrada na linguagem puramente literária –coisa que ja-

mais achei entre os ucranianos. Era um dom único. Podia dar uma conferência de duas ou três horas de duração em perfeito russo literário, intercalando expressões humorísticas ucranianas que mantinham viva a atenção dos ouvintes (Medinsky, 1965, p. 11).*

Quando Makarenko regressa a Kriuko, foi viver com sua mãe, que havia enviuvado. Desde 1º de setembro de 1917, trabalhou como inspetor de ensino primário superior. Posteriormente, o governo concedeu a Makarenko a responsabilidade de dirigir acadêmica e administrativamente, durante 16 anos (1929-1935), a Colônia Gorki, para menores infratores. Traslada-se posteriormente para a Comuna DZERZHINSKI, onde escreveu sua primeira obra "Marcha dos anos 30". Posteriormente escreve sua obra mais conhecida o "Poema Pedagógico", que foi publicado em três partes: a primeira, em 1933, a segunda, em 1934, e a terceira, em 1935. Logo escreve as novelas "O honor" e "Bandeiras nas Torres", este último livro foi muito importante, dado que nele desenvolve suas concepções pedagógicas. Nesse período, escreve o primeiro tomo de "O livro dos Pais".

Nos últimos anos de sua vida, Makarenko dedicou-se a divulgar seus princípios educativos, por intermédio de conferências destinadas aos professores e pais de família, que foram reunidas no livro "Problemas da Educação Escolar".

A Colônia de Gorki⁷ - a construção de uma teoria pedagógica a partir da práxis

Na sua vida profissional, Makarenko enfrentou problemas econômicos e políticos. Em princípio, iniciou suas atividades como docente sem ter muita experiência ou conhecimentos específicos para atuar entre os jovens "delinquentes"⁸. Porém, não se cansava de procurar respostas aos inúmeros interrogantes:

Os primeiros meses da nossa experiência não foram para mim e para os meus colegas apenas um período de desespero e de tensão impotente, foram também passados à procura da verdade. Em toda a minha vida nunca li tantas obras pedagógicas como nesse Inverno de 1920 (Makarenko, 1980, p. 29).

Para romper com as resistências dos rapazes, criou estratégias pedagógicas inovadoras. Finalmente, teve que enfrentar também, as críticas e incompreensão de outros educadores e das próprias autoridades que desaprovavam os seus trabalhos.

O Departamento Educacional de Poltava, em 1920, encomendou a Makarenko a organização de uma colônia para jovens delinquentes. O prédio que estava desbastado antes da Revolução, havia sido usado como colônia para jovens infratores. Assim o descrevia Makarenko, no Poema Pedagógico, parte I:

Ali se encontrava, antes da revolução, uma colônia penal para menores. Dispersou-se em 1917, deixando apenas fracos vestígios da sua ação educadora. A julgar pelo que se conservavam nos seus registros deteriorados, os vigilantes, decerto esco-

lhidos entre os oficiais subalternos na reserva, desempenhavam as principais funções pedagógicas. Consistiam elas em não tirar os olhos dos pupilos, quer durante as horas de trabalho, quer durante as de descanso, e em passar as noites num quarto vizinho dos dormitórios. Também se ficava a saber do que os camponeses da vizinhança contavam, que os métodos a que aqueles vigilantes recorriam para formar os seus alunos não se distinguiam por uma excessiva compilação. O seu símbolo exterior era um simples cassetete. Os vestígios materiais desta colônia eram ainda mais insignificantes. A gente da região tinha levado às costas ou em carros, para os seus próprios celeiros, tudo o que se podia contabilizar em unidades materiais: o conteúdo das oficinas e dos armazéns, o mobiliário. Além disso, tudo havia sido despejado, até o pomar. Nada nesta história tinha, aliás, que ver com proezas de vândalos. As árvores de fruto não tinham sido cortadas, mas desenteradas e transplantadas para outro sítio. Não havia cacos de vidro, porque os tinham descolado segundo todas as regras. Ninguém tinha com furiosas machadadas feito saltar as portas, cuidadosamente retiradas dos gonzos. Os fogões haviam sido desmontados tijolo por tijolo. Só restava um aparador no antigo apartamento do diretor (Makarenko, 1980, p. 23).

No mês de dezembro chegaram os primeiros grupos de delinquentes, eram jovens entre quinze e dezoito anos. Makarenko, no início, teve dificuldades para organizar o grupo, dado que havia sérios problemas de disciplina. Rapidamente compreendeu que para consolidar o grupo devia constituir uma comunidade, organizando um forte núcleo de ativistas. Para tanto, formou uma guarda de colonos para vigiar as estradas, protegendo-as dos assaltos

e defendendo os bosques contra o desmatamento ilegal. Depois de um ano, os jovens trabalharam intensamente e recuperaram a colônia.

Makarenko elaborou uma proposta pedagógica integral, que estava vinculada a uma prática política e econômica. Com efeito, a sua pedagogia não era uma mera abstração, não se tratava de um simples tratado teórico, ela estava fundamentada por uma intensa busca de soluções aos problemas cotidianos. Portanto, articulava os interesses sociais aos individuais dos educandos. Na prática cotidiana, criou as condições materiais e espirituais entre os estudantes para que eles co-participassem na organização da vida escolar e produtiva, gerando laços de colaboração, respeito, autoridade compartilhada e disciplina, com o objetivo de formar personalidades solidárias e produtivas, envolvidas com as necessidades do povo e da Nova Sociedade Socialista.

Assim, aprofunda a concepção de educação comunista, propondo um modelo educativo que vinculava o trabalho com a educação. Ou seja, a escola devia incorporar os princípios da ciência e da rotina do trabalho criativo, fazendo dela um ato consciente. Portanto, se devia eliminar a divisão social do trabalho e a distinção entre trabalho intelectual e manual. Porque:

Na educação soviética não há diferenças fundamentais entre o trabalho físico e o trabalho intelectual. A organização do esforço, seu lado verdadeiro, humano, são aspectos tão importantes em um como em outro (Makarenko, 1980, p. 180).

O fazer educativo devia propiciar condições para uma reflexão e ação questiona-

dora à respeito da exploração capitalista, que levava à submissão das massas. Por um lado, devia permitir que as massas chegassem a um novo patamar no qual pudessem desenvolver todas suas potencialidades físicas, mentais e espirituais. Procurava-se, portanto, uma formação cultural e espiritual que permitisse aos homens a apropriação dos bens espirituais e materiais produzidos coletivamente pela sociedade socialista.

Partindo destes princípios educacionais comunistas, Makarenko, como professor, se propôs desenvolver sua ação pedagógica opondo-se veementemente contra qualquer intento de pedagogia que exaltasse os métodos de ensino individualistas. Considerava que, para criar a nova sociedade russa, seria necessário a organização da escola como uma coletividade, respeitada e levando em consideração a experiência infantil, dado que a educação estava ao serviço da implantação definitiva do comunismo.

Por tal motivo questionava a literatura pedagógica da época, por considerá-la vazia de técnicas e métodos, e ser só um mero discurso que carecia de instrumentos válidos para sua aplicação. Dizia que os pedagogos nada sabiam sobre educação e acusava-os de estarem nas nuvens, e chamava tal pedagogia de **Pedagogia do Olimpo**, porque só faziam teorias e rejeitavam as técnicas.

Na verdade, nenhum dos livros sobre educação da época dava resposta concreta para os problemas pedagógicos que a Colônia apresentava:

O principal benefício que retirei dessas leituras foi a convicção, que de repente se transformou em certeza, de que elas não me punham nas mãos qualquer ciência e qualquer teoria, e que era preciso retirar esta da soma dos fenômenos reais que se passavam diante dos meus olhos. Nem sequer o compreendi a princípio, vi simplesmente que o que tinha a fazer não eram fórmulas livrescas, já que, de qualquer maneira, era incapaz de as aplicar aos fatos, mas tinha necessidade de análise imediata e de ação imediata (Makarenko, 1980, p. 30).

O ideário da escola nova também foi criticado pelo pedagogo comunista, que não aceitava que a educação pudesse fundamentar-se sobre as necessidades das crianças, porque isso implicava centrar-se no indivíduo, deixando de lado o que para ele era o centro de interesse da educação, as necessidades do “coletivo”, da sociedade, do país, e fundamentalmente o sentimento do dever ligado a essas necessidades.

Vejamos o que Makarenko dizia destas concepções no Poema Pedagógico:

No meu relatório sobre a disciplina permitia-me duvidar da verdade das teses universalmente admitidas naquela época, segundo as quais o castigo só forma escravos, sustentando que é preciso deixar campo livre ao instinto criador da criança para nos dedicarmos antes de tudo à orientação e à disciplina espontâneas. Eu tinha me permitido avançar a afirmação, para mim indubitável, segundo a qual, enquanto não estava criada a coletividade com os seus órgãos, enquanto as tradições não se criavam e não se formara uma aquisição inicial de habituação ao trabalho e à vida em comum, o educador tinha o direito e o dever de não se coibir do recurso à coação. Afirmava igualmente que era impossível

fazer assentar toda a educação no interesse, porque a educação do sentimento do dever se achava freqüentemente em contradição com o interesse da criança, tal, pelo menos, como ela o compreendia. Eu exigia uma educação susceptível de formar um homem forte e de boa têmpera, capaz de executar até um trabalho desagradável e aborrecido se este corresponder aos interesses da coletividade. Em conclusão defendia a idéia de uma coletividade animada de um espírito poderoso, rigoroso se necessário fosse, e era nela, unicamente, que eu baseava todas as minhas esperanças; os meus adversários lançavam-me   cara axiomas pedagógicos e não faziam mais do que cantar em todos os tons: "a criança" (Makarenko, 1980, p. 141).

Segundo Makarenko, o homem se movimentava conforme as leis da natureza, e a educa o devia **educar** essa "natureza" conforme as necessidades da sociedade. Portanto, partir de uma "cultura da espontaneidade", como era pregado pela escola nova, levava a desconsiderar o processo educativo, o qual era socialmente prejudicial.

Sendo assim, os princípios escolanovistas de autodisciplina e auto-organiza o deveriam ser substituídos pela **Disciplina Consciente**, entendida não como a inibi o das a o es, mas abordada num sentido soviético, ou seja, induzir as a o es coletivas orientadas a vencer as dificuldades.   uma disciplina de luta, de arrojo, que leve a coletividade a conseguir os objetivos inspirados na sociedade comunista sem classes. A disciplina consciente exigia uma "vontade individual" totalmente integrada   vontade coletiva, necessária para o progresso da comuna e da sociedade. Deste modo, evitar-se-ia que as crianças se acostumas-

sem a realizar seus desejos individuais e egoístas, esquecendo os seres humanos.

Além de formar a vontade do homem, devia-se formar outras qualidades humanas como honestidade, eficiência, pontualidade, capacidade de subordina o e capacidade de mando. Tanto a capacidade de mandar, como a de obedecer, devem ser ensinadas, porque elas formam parte das qualidades de um comunista. Assim, o jovem russo deveria aprender a subordinar-se perante um "camarada"⁹, porém não se trata de uma obediência cega para com o "senhor", uma vez que deveria aprender, também, a mandar no camarada, quando a sociedade comunista o demandasse.

Makarenko trabalhou estas idéias na forma o dos jovens das colônias. Para tanto, organizou estas como comunidades, com o objetivo de formar nos homens soviéticos qualidades est ticas,  ticas e políticas, deixando de lado o método individual, que só formava indivíduos.

O **método** de ensino usado nas colônias baseava-se na organiza o de atividades, que deviam ser executadas satisfatoriamente e contava com a responsabilidade dos indivíduos para o bem coletivo. Makarenko acreditava na necessidade de acostumar as crianças a cumprir com suas obriga o es e exigir delas grandes responsabilidades.

A educa o, portanto, deveria contribuir para a consolida o da sociedade soviética e o **professor** tinha uma papel político importante na organiza o do trabalho escolar. O professor era responsável pela forma o do cidadão russo, do homem que devia ser **modelo** para o mundo; homens

que fossem construtores ativos do comunismo e demonstrassem ao mundo o poder do coletivo, como forma de organização social.

O trabalho educativo exigia dedicação e responsabilidade social e não permitia equívocos, porque a educação não era uma fábrica que podia “produzir homens deficientes”, não dispunha de um controle de qualidade como na fábrica.

Dado que a pedagogia era uma obra social, o **educador** (seja a família ou o professor) devia tomar todos os cuidados elaborando projetos prévios ou planos de trabalho, que definissem exatamente que tipo de homem queria formar. Nesse sentido, Makarenko defende uma educação ativa, capaz de fixar as metas e os meios necessários para a formação do *homem novo*.

Assim, o objetivo de Makarenko era transformar as crianças da colônia em construtores ativos e conscientes do comunismo. Ou seja, fazer de cada indivíduo um membro ativo de seu tempo e de sua sociedade, forjar uma coletividade capaz de construir o **estado proletário**.

A experiência de aprendizagem das colônias estava centrada na vida concreta, na resolução dos problemas do cotidiano, aprender a semear, coletar os produtos, construir as moradias, cuidar da segurança dos campos e outros. Eram os conteúdos concretos do plano pedagógico.

Para educar a responsabilidade e o sentimento do dever, Makarenko colocava as crianças no mundo real, o mundo da produção e do trabalho. Porém, nesse fazer pedagógico, centrado no trabalho, formava-se o espírito de colaboração, solidade e camaradagem, deixando qualquer tipo de egoísmo ou interesse pessoal. Procurava-se a formação de uma personalidade disciplinada, com domínio da vontade, sempre atenta aos interesses da coletividade. Além de trabalhar os sentimentos e os impulsos da dominação do homem pelo homem. A formação política era o pivô da pedagogia de Makarenko, cada colono comunista devia propagar suas idéias por meio da palavra e da ação.

O pedagogo dedicou sua vida a elaborar um método, que sendo comum e único, permitisse que, ao mesmo tempo, cada personalidade desenvolvesse essas atitudes e conservasse a sua individualidade e os alunos pudessem atender seus interesses e crescer com liberdade.

O pedagogo dedicou sua vida a elaborar um método, que sendo comum e único, permitisse que, ao mesmo tempo, cada personalidade desenvolvesse essas atitudes e conservasse a sua individualidade e os alunos pudessem atender seus interesses e crescer com liberdade.

A organização e o trabalho coletivo como fonte de conhecimento e formação humana

“O *‘coletivo’* é um organismo social vivo” colocado, ao mesmo tempo, como meio e fim da educação. É um “conjunto finalizado de indivíduos”, ligados entre si “mediante a comum responsabilidade sobre o trabalho e a comum participação no trabalho coletivo” (Cambi, 1999, p. 560). Neste coletivo, cada membro assume responsabilidades individuais e se rege por normas disciplinares que organizam o trabalho e as relações sociais. Por meio do coletivo, será formado o “homem novo”, seguidor dos princípios socialistas da sociedade revolucionária.

A **educação coletiva** não se baseava simplesmente na intervenção de um

só homem, ou num só mestre. Na verdade, a essência da educação estava na *organização da vida da criança e no exemplo que lhe é oferecido pelo professor*. O **trabalho educativo** era um trabalho de organização. A estrutura da organização exerce uma profunda influência na conformação da personalidade da criança, seja na organização familiar ou escolar.

Essa organização se dá no **coletivo**, que é a **essência** da pedagogia de Makarenko, porque só a experiência coletiva pode desenvolver uma moralidade socialmente válida. Só pelo coletivo pode-se formar o homem comunista. Porém, deve-se criar um coletivo feliz, porque nesse sentido a coletividade tem um potencial educativo e terapêutico.

Dentro do funcionamento coletivo da colônia, o diretor (Makarenko) ocupava um papel fundamental, dado que dirigia e orientava a coletividade. Assim, a ação e guia do **professor** eram colocados em primeiro plano. Ele atuava como modelo, como exemplo e guia, como pai das crianças sem pai, como amigo de cada colono e de cada educador, como companheiro de descansos, de dificuldades e alegrias, enfim, o diretor era o responsável, junto com os membros dos conselhos, de manter a ordem dentro da organização.

As colônias, como já manifestamos, estavam organizadas rigorosamente, os alunos eram chamados de colonos e formavam parte de um destacamento, que era a célula base da organização. Também existia um "Conselho de Comandantes" que se reunia, com Makarenko para discutir os problemas cotidianos que surgiam na coletivi-

dade e decidiam a respeito dos castigos que se impunham àqueles colonos que não obedeciam às regras coletivamente definidas.

O **"trabalho produtivo"** não é um objetivo individual, ele nasce da consciência, do próprio coletivo, de entender que o sujeito está inserido na sociedade e que deve participar dela ativamente, e nesse sentido também deve contribuir no plano econômico. Para tanto, devem-se organizar as jornadas de trabalho adequadamente, porém não na procura da eficiência racional como no modo de produção do sistema capitalista, senão um trabalho que humaniza esse sujeito. Porque ele participa, tanto na definição dos objetivos e na planificação, quanto na execução desse trabalho produtivo. Mas todas as atividades produtivas têm com objetivo o bem comum, o bem da coletividade (Gambi, 1999, p. 561).

O trabalho era o eixo de organização das colônias, porque desde o ponto de vista teórico na educação soviética, o trabalho era o elemento básico e componente essencial da educação. As colônias deviam ser auto-sustentáveis, o trabalho dos colonos era indispensável para materializar o projeto coletivo. Nas colônias, produzia-se para a própria subsistência (alimentos, vestidos, móveis, máquinas etc.) e também eram vendidos os excedentes, de forma a se obter recursos econômicos para financiar o projeto sócio – pedagógico.

Na **Quinta Conferência**, dirigida aos pais, Makarenko fala da educação e do trabalho nos seguintes termos:

Não se concebe uma educação soviética correta que não seja uma educação do trabalho. O trabalho tem sido sempre fun-

damental na vida do homem para assegurar seu bem estar e sua cultura.

Em nosso país [o trabalho] tem deixado de ser objeto de exploração, para converter-se em motivo de honra, de glória, de valor, de heroísmo. Somos um estado de trabalhadores e nossa Constituição estabelece: 'Aquele que não trabalha, não come'. Por isso o trabalho deve ser um dos elementos básicos da educação.

(..)

No Estado Soviético todo trabalho deve ter a categoria de uma atividade criadora, dado que em sua totalidade está dirigido à criação da riqueza social e da cultura do país dos trabalhadores. Daí que um dos objetivos da educação seja a formação do hábito do trabalho criador (Medinsky, 1965, p. 177).*

Nesse sentido, o trabalho era uma estratégia educativa, porém também era produtor de riqueza para poder manter a colônia. O trabalho no contexto da colônia tinha como objetivo formar o hábito do trabalho criativo. O trabalho, portanto, tem um sentido social, o coletivo se organizava em torno do trabalho, e para executar as tarefas criativas os membros da colônia planejavam e executavam suas ações, seguindo uma disciplina social construída no seio do grupo, deixando de lado os desejos e apetites individuais.

Também recomenda aos pais que desde pequenos acostumem as crianças a desenvolverem trabalhos concretos e especializados, a realizar tarefas que não gostem ou que resultem desagradáveis, para habituá-los com o trabalho, não como entretenimento, senão como um processo útil, para satisfazer necessidades sociais. Ou seja, levar lentamente as crianças a sentirem o prazer de realizar os trabalhos porque, estes são de utilidade social.

Makarenko afirmava na quinta conferência que:

A participação da criança nas tarefas familiares deve começar cedo e iniciar-se com o jogo. Se lhe confiará a responsabilidade de cuidar seus brinquedos, de limpar e ter em ordem o lugar onde se os guardam e o lugar onde se joga. O trabalho deve ser proposto em linhas gerais: tudo deve estar limpo, os materiais escolares em ordem, os brinquedos livres de pó (Medinsky, 1965, p. 181).*

Dentro da coletividade os trabalhos eram especializados e concretos. Os colonos trabalham meia jornada na fábrica, e outra metade na escola, estudando. Porém, um trabalho que não fora acompanhado de uma formação, de uma instrução política e social, carecia de todo valor educativo, e era só um fazer neutro, que não conduzia à formação do homem comunista.

A **escola**, não era uma mera transmissora de conhecimentos, também tinha um papel de socializar a cultura e a política. Nela aprendiam-se conteúdos como matemática, literatura, língua, física etc., mas as crianças aprendiam também a sentirem-se soviéticas e admirar a cultura soviética. Todas as atividades culturais tinham um conteúdo político. Embora o trabalho e a instrução estejam separados na pedagogia de Makarenko, eles não estavam divorciados, a formação que recebiam na escola e na fábrica tinha um objetivo comum: a formação do cidadão soviético, do construtor ativo e consciente do comunismo, que era a meta da educação.

A **disciplina consciente** era um aspecto importante na concepção teórica e na práxis pedagógica, sendo o objetivo e

a meta da educação. Nesse sentido a organização coletiva devia ter um regimento constituído por um conjunto de meios utilizados para conseguir os resultados. Porém, este regimento só tinha sentido num contexto de disciplina consciente, em que a "felicidade do coletivo" era o princípio e o fim da organização.

Na **Terceira Conferência** oferecida aos pais, fala-lhes da disciplina como segue:

O termo disciplina tem várias acepções. Para uns significa um conjunto de regras de conduta. Outros a entendem como uma série de costumes já formados, e os terceiros vêem nela somente a obediência. Do cidadão soviético exigimos uma disciplina muito mais ampla. Exigimos que não só compreenda por quê e para quê deve cumprir uma ordem, senão que sinta a aspiração ativa de cumpri-la do melhor modo possível. Exigimo-lhe, também, que esteja disposto a cumprir com seu dever a cada minuto de sua vida, sem esperar resoluções nem ordens, que possua iniciativa e vontade criadora. E ao mesmo tempo, confiamos que fará só aquilo que é realmente útil e necessário para nossa sociedade, para nosso país e que não se deterá ante nenhuma classe de dificuldades nem obstáculos. Mais ainda, exigimo-lhe a capacidade de abster-se de atividades ou atos que servem unicamente para proporcionar-lhe proveito ou satisfação pessoal, ou que podem ocasionar danos a terceiros e a toda a sociedade (Medinsky, 1965, p. 157-158).*

Portanto, a disciplina era um objetivo da educação e a criança deveria aprendê-la e internalizá-la desde pequena, sendo os pais os principais responsáveis em formar a consciência social e a disciplina social. Era na organização familiar que as crianças vivenciavam a disciplina. Até o próprio tom de voz usado pelos pais, para transmitir as

suas opiniões, era importante para formar as crianças na disciplina e na ética soviética. Makarenko afirmava:

Em cada família deve reger uma ordem tal que seja obrigatório indicar a menor infração ao regimento familiar, este se deve cumprir desde a pequena idade e quanto mais severos sejam os pais em exigir seu cumprimento, tanto menos infrações haverá e, em conseqüência, se evitará a necessidade de recorrer aos castigos (Medinsky, 1965, p. 166).*

Nesse sentido, a disciplina não era cega, arbitrária, não se tratava de uma submissão, senão a disciplina que o próprio Lênin defendia, a **disciplina consciente**, porque não era possível falar de disciplina sem consciência.

A **disciplina** é um elemento importante nesta concepção pedagógica, ela é exercida socialmente, e serve como instrumento para a minuciosa organização do trabalho coletivo e para formar os novos homens nos valores como "dever", "honra" e "produtividade". (Gambi, 1999, p. 561).

Enfim, como já explicitamos, este pedagogo exerceu suas atividades em um clima muito conturbado durante o período pós-revolucionário russo. Teve como objetivo cooperar na construção de uma "nova ordem social" e compartilhou o entusiasmo da época pela "transformação do homem soviético", que devia engajar-se socialmente, deixando de lado todo tipo de atitude individualista, constituindo "novas normas éticas", baseadas no conceito do coletivo social.

Makarenko esteve submerso, também, num clima de profundas contradições pedagógicas durante os anos 1920. Por um

lado havia uma luta contra o tradicionalismo e extremismo e, por outro lado, existia uma discussão entre a pedagogia oficial e a “pedologia”¹⁰.

Ele foi mudando sua concepção da educação. No início aderiu à pedologia, posteriormente, durante os anos 1930, rejeitou esta postura drasticamente. Porém sempre procurou conjugar a experiência bolchevista com certas instâncias das “escolas novas” – no que diz respeito à liberdade, cooperação e direitos da criança, claro que rejeitava qualquer tipo de espontaneísmo–, vinculando o processo educativo à evolução da sociedade (Gambi, 1999, p. 560).

Esteve muito preocupado com os problemas da pedagogia soviética relacionados com o trabalho e o papel dos grupos na vida escolar, o problema do anti-individualismo e a formação de uma nova moralidade social, propondo soluções inovadoras.

O pensamento deste pedagogo teve uma base “experimental”, ou seja, toda a pedagogia proposta estava fundada na experiência concreta, na sua prática pedagógica junto às crianças infratoras e abandonadas, ou seja, sua vida como mestre esteve vinculada ao mundo socialista, que estava imerso em um contexto de profundas lutas contra a burguesia russa que havia sido deposta.

Makarenko elaborou sua concepção pedagógica em contato direto com os jovens da colônia de Gorki, isto explica porque sua pedagogia tinha uma “resposta prática” para os problemas teóricos, e sua posição não era dogmática, já que para cada situação havia diferentes soluções ou formas distintas de respostas. Sua pedago-

gia era dialética, baseada nos princípios do “trabalho coletivo” e do “trabalho produtivo”.

Com efeito, Makarenko considerava que a educação devia formar “uma pessoa profundamente envolvida na moralidade comunista”. A escola era a responsável por formar esta pessoa através da disciplina, que consiste na subordinação do individual ao “coletivo”. O método pedagógico estava constituído por uma complexa organização social, em que a responsabilidade dos sujeitos era o centro da organização, com uma rotina de atividades centrada no trabalho e no estudo, porém adaptada às necessidades sociais e econômicas da comunidade.

Contudo, podemos salientar a atualidade da idéias de Makarenko, dada a complexidade do trabalho escolar neste início do século. Da mesma forma que o educador soviético teve que atuar em um clima de profunda crise social, hoje os educadores, também, vivenciam no cotidiano escolar conflitos de difícil abordagem.

Porém a proposta de Makarenko nos faz refletir sobre a abordagem dos conflitos na colônia, através da **disciplina consciente**, que não é um mero conceito. Trata-se de um eixo nuclear dos interesses individuais, que na verdade transcende a mera resolução de um problema pontual, para constituir-se em um princípio pedagógico.

A disciplina era vista como argumento e como resposta a problemas educativos, porém, uma disciplina definida no próprio coletivo, na ação e no trabalho concreto. O próprio trabalho escolar serve de conteúdo pedagógico e justifica “uma ordem disciplinar plena”, que supera o individualismo e se expande para o coletivo.

Notas:

¹A Rússia, neste período, foi também influenciada pelas inovações da Escola Nova: especialmente o pensamento de Dewey, Kilpatrick, Pakhurst e seu Plano Dalton, entre outros. Ver Bowen. *Historia de la educación occidental*. Vol. III, cap. XIV.

²O socialismo não é uma mera ideologia emergente de novas classes sociais decorrente do desenvolvimento do moderno industrialismo. Em verdade trata-se da ideologia oficial dominante de Estados baseados na força destas classes novas. Desde o ponto de vista da teoria pedagógica, o socialismo assumiu criticamente todas as instâncias da burguesia progressista, porém censurava o fato de não tê-las aplicado. Adotou como concepção a relação instrução-trabalho, que vai além da mera instrução tradicional de caráter profissional para propor a formação de um homem onilateral. Nesse sentido Lênin, durante seu governo –período pós-revolucionário que vai de 1917 a 1930- reelabora, o pensamento de Marx e concretiza o projeto socialista na instituição de uma “escola única do trabalho”. O seu projeto se funda na estreita relação entre escola e política e na instrução politécnica que retoma o conceito marxista de “multilateralidade”, articulando a instrução e trabalho produtivo (Manacorda, 1989).

³O governo criou o Ministério da Ilustração, a cargo de Anatoly Lunacharsky. Tal Ministério era uma autoridade centralizada, que tinha um controle total dos aspectos educativos, no qual existia, também, uma hierarquia administrativa de autoridades regionais.

⁴O esgotamento do socialismo real na Europa central em 1989, foi marcado pela queda do Muro de Berlim –Alemanha– e a desintegração da União Soviética em 1991. Estes acontecimentos foram considerados pelos historiadores, como os mais importantes e marcantes do final do século XX. Provocando a desapareição da divisão bipolar do mundo e o fim da “guerra fria” –tensão política e militar que se estabeleceu entre o mundo capitalista e o socialista após a Segunda Guerra Mundial– tratava-se de uma “paz belicosa”, termos aparentemente incompatíveis, porém explicáveis. Por um lado, as maiores potências do século, Estados Unidos e a União Soviética possuíam a bomba nuclear, porém a sua utilização significaria um holocausto atômico, este fato favo-

recia o “controle da guerra”. Por outro lado, a verdadeira paz era impossível pela distancia ideológica entre as duas superpotências. Esta situação se manteve até 1991, mas durante várias décadas, o mundo presenciou enfrentamentos que causaram 21 milhões de mortos e movimentação de tropas norte-americanas cada 18 meses. Essa peculiar situação constituiu o aspecto mais destacado do século.

⁵Semión Grigorievich era um operário pintor. Antes de viver em Belopolie trabalhou em Kriukov, onde se casou com Tatina Mijailovna Dergachova, filha de um soldado que havia servido durante 25 anos no exército czarista. Era um pai amoroso, porém severo e pouco comunicativo, que morreu aos 66 anos, antes de Anton obter o diploma no Instituto do Magistério. Sua mãe era uma mulher otimista e alegre, era uma narradora de histórias muito eloqüente e tinha um grande senso de humor, dela herdou sua capacidade de comunicação.

⁶As escolas primárias das ferrovias, especialmente as mais importantes estavam muito bem organizadas, eram financiadas pelo Departamento das Estradas de Ferro, estavam dotadas de muitos equipamentos. Em algumas delas, além dos conteúdos escolares, eram ensinados ofícios manuais. Os professores recebiam melhores salários e em geral tinham uma qualificação superior em relação ao resto dos professores das escolas primárias.

⁷A colônia adotou o nome de Colônia de Trabalho de Gorki, em honra a Máximo Gorki, que era um escritor que Makarenko admirava. Durante as noites, os jovens da colônia liam as grandes obras literárias e os escritos de Gorki era um dos mais estudados. Em 1925, a população da Colônia correspondia-se com o autor e, em 1928, visitou as instalações da Colônia.

⁸A Rússia, depois da revolução de Outubro de 1917, enfrentou graves problemas econômicos e o povo vivenciou condições extremamente difíceis devido à herança do czarismo e de duas guerras devastadora. A economia estava desorganizada e a fome castigava o país. Muitas crianças e jovens sem famílias eram abandonadas tornando-se uma calamidade nacional, algumas delas ficavam vagando pelas ruas e às vezes cometiam pequenos delitos (roubos) ou desafiavam as autoridades (Makarenko, 1974; Medinsky, 1965).

⁹ Camarada, considerado aqui como um homem em transformação que constrói novas relações entre os homens baseadas na amizade e na colaboração. É uma proposta de educação dos sentimentos, que se realiza mediante uma conexão entre instrução e trabalho produtivo, do qual as crianças podem ver os frutos concretos, baseados no espírito

de colaboração e do coletivo, numa perspectiva de vida e de alegria (Manacorda, 1989).

¹⁰ Pedologia era uma tendência pedagógica de ampla divulgação com o objetivo de elaborar uma teoria, de base materialista e ativista, centrada na natureza específica da criança e nos estudos de psicologia infantil.

Referências

- ABBAGNANO, N.; VISALGERGHI, A. *A história da pedagogia*. Lisboa: Horizonte Pedagógico, 1981. 4 v.
- BOWEN, James; HOBSON, Peter R. *Manual del maestro: teorías de la educación, innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México-D.F.MX: Limusa, 1991.
- BOWEN, James. *Historia de la educación occidental*. Barcelona: Editorial Herder, 1999. Vol III, cap. XIV.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAPRILES, René. *Makarenko. O nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione, 1989.
- LATÍSHINA, D. *La escuela primaria soviética*. Moscou: Progreso, 1974.
- LENIN, V. I. *Materialismo y empiriocriticismo*. Buenos Aires: Ediones Estudio, 1970.
- _____. *La instrucción pública*. Moscou: Progreso, 1981.
- _____. *K. Marx/F. Engels*. Barcelona: Editorial Laia, 1976.
- MAKARENKO, Anton. *Charlas e artículos*. Moscou: Progreso, 1974.
- _____. *Banderas en las torres*. Moscou: Progreso, 1976.
- _____. *Poema pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980. Tomos I, II e III.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MARX, K. Prefácio *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- _____. *O capital: crítica da economia política*. 7. ed. São Paulo: Difel, 1982. Livro I, vol. I.
- MARX, K.; ENGELS, F. *O manifesto comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- MEDINSKY, Y. e outros. *Makarenko el educador*. Buenos Aires: Editorial Lautaro, 1965.

Recebido em 20 de fevereiro de 2004.

Aprovado para publicação em 20 de abril de 2004.

Política de acreditación institucional para la formación de docentes: entre el disciplinamiento y la legitimación*

María Rosa Misuraca

Mestre em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidad Nacional de Luján/Argentina.
e-mail: miscap@interar.com.ar.

Resumen

Este trabajo describe la política de acreditación de las instituciones no universitarias de formación de docentes en la provincia de Buenos Aires entre 1994 y 2000 en el marco de la aplicación de las políticas de Nueva Derecha. El análisis se realiza a través de una medida concreta: la exigencia de elaborar y aprobar un Proyecto Educativo Institucional (PEI) como requisito para la supervivencia de los establecimientos. Esta "tecnología de gobierno" se propuso cumplir los objetivos políticos de disciplinamiento institucional, legitimación de las decisiones centralizadas y racionalización de la oferta de formación. Los procesos y resultados de esa política se interpretan desde los propósitos oficiales "implícitos y explícitos" y desde la dimensión cultural de los institutos formadores.

Palabras clave

Política educacional; formación docente; descentralización.

Abstract

This paper describes the policy for accrediting the non-university teacher training institutions in the Buenos Aires province between 1994 and 2000, simultaneously with the applying of the policies of the New Right. The analysis is carried out using a concrete measure: the obligation of elaborating and approving an Institutional Educational Project (IEP) as a requisite for the survival of the institutions. This "governmental technology" aimed to fulfill the political objectives of disciplining the institutions, legitimating the centralized decisions and rationalizing the offering of training. The processes and results of this policy are interpreted from the official proposals, both implicit and explicit, and from the cultural dimension of the training institutions.

Key words

Educational policy; teacher training; decentralization.

* El trabajo es parte de los resultados de la tesis de Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján *"El Proyecto Educativo Institucional en la formación de docentes. Política para la racionalización/Estrategia para la supervivencia"*, dirigida por Silvia Brusilovsky.

En la década de los '90 en Argentina se llevó adelante una reestructuración de la formación de los docentes en el marco de las políticas de Nueva Derecha con sus vertientes neoliberal y neoconservadora. Como parte de la "transformación" del sistema educativo y del reordenamiento de la oferta de formación, se inscribió en la llamada política de "descentralización", que ha signado las reformas educativas de casi toda América Latina. Su rasgo distintivo fue que la transferencia de responsabilidades financieras y académicas hacia las provincias¹ y hacia las instituciones estuviera acompañada con la recentralización -a través de renovados mecanismos de control- de aspectos cruciales para el desarrollo educativo.

Así al tiempo que el sistema formador de docentes era provincializado, el Estado nacional ponía en marcha mecanismos centralizadores comprometiendo a las provincias -a través de la firma de pactos y/o resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE)² y reservándose en el nivel central la atribución de evaluar y acreditar³ o no a las instituciones sobre la base de lineamientos centralmente establecidos.

Los argumentos que se utilizaron para justificar la política de acreditación de los institutos para la formación de docentes (IFD) proponían la "mejora de la calidad y equidad de la formación de docentes, actualización de la organización institucional y académica y adecuación de la oferta a las demandas del sistema educativo" (Res. N° 63/97 CFCyE).

Sin embargo, el CFCyE, sobre la base del refrendo a los documentos elaborados por el Ministerio Nacional, es decir, por la

vía para-parlamentaria (Offe, 1990) que elude las instancias representativas del sistema democrático y/o de consulta a los distintos sectores sociales, fijó criterios y parámetros para la acreditación de las instituciones que condicionaron fuertemente, a nuestro entender, la posibilidad de concretar las promesas del discurso descentralizador: autonomía, participación y profesionalización para elevar la calidad de la educación.

El primer criterio para esa acreditación fue "la calidad y factibilidad del proyecto pedagógico institucional" (Res. 36/94 CFCyE). Es así como la aprobación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en los plazos establecidos -sujeta al control y a la evaluación centralizados- constituyó un requisito para la acreditación, cierre o reconversión de las instituciones formadoras de docentes⁴.

Quedó configurado así un modelo político institucional según el cual el Estado nacional establece la política de acreditación de las instituciones provinciales y compromete a las provincias en su ejecución. Éstas ejecutan -con mayor o menor nivel de adhesión- la política nacional, depositando en las instituciones formadoras la responsabilidad por su supervivencia. Y los docentes de esas instituciones pasan a ser meros ejecutores de procesos instalados desde afuera condicionantes de su presente y futuro.

En los institutos transferidos -ex nacionales- se incorporaba, además, la obligación de responder a nuevas reglamentaciones y a las demandas burocráticas originadas en el cambio de dependencia político-administrativa, lo cual agregaba un grado

de complejidad mayor a la situación generada por este proceso.

En este trabajo se analizan los resultados de esa política en la provincia de Buenos Aires, desde los propósitos oficiales –implícitos y explícitos–⁵ pero, fundamentalmente, a partir de la dimensión cultural de los IFD. Es decir, desde la interacción entre las normas que establecieron las transformaciones organizacionales –expresión del proyecto político– y la realidad institucional relatada por los *protagonistas* focalizando en tres aspectos de esa política: el tipo de *contratos* establecidos entre el Estado y las instituciones formadoras, el carácter de la *descentralización* operada y la *evaluación* del PEI.

Los contratos fundantes

Consideramos que la acreditación de la formación inicial de los docentes en la Inglaterra de Margaret Thatcher, cuando el gobierno inglés estableció -en 1984- nuevos criterios para los contenidos de los cursos y nuevas exigencias para los docentes formadores, relacionadas con la valoración de la experiencia en la enseñanza escolar, constituye un antecedente de esta política. Explícitamente destinada a “cambiar la forma de pensar de los maestros y de los alumnos sobre el mundo” presentaba la intención de que “los cursos informados por tales exigencias fortalecieran el apoyo a la clase de sociedad competitiva y de libre mercado con la que se hallaba comprometido el gobierno de Thatcher” (Barton, Pollard y Whitty, en Popkewitz, 1994: 344).

Los cursos tuvieron que ser reestructu-

rados y adaptados –al menos en apariencia– a los criterios definidos por la Secretaría de Estado para conseguir la acreditación institucional. Algunos resultados de ese proceso dan cuenta de que las instituciones que tuvieron éxito en la acreditación planteaban que dichos criterios “no eran irrazonables” y las que experimentaron dificultades tuvieron que “anteponer la supervivencia a sus principios”. Es decir que, de una forma o de otra, los criterios del gobierno central y la exigencia de su implementación operaron como instrumento para una *refundación* de la formación de los docentes. Las instituciones y los docentes, desarrollaron las reformas bajo la incertidumbre generada por los intentos de “racionalizar” el número de instituciones y por la amenaza material del cierre.

Si bien, transcurridos once años, en el caso de Inglaterra se constataron efectos progresivos no previstos por la política de acreditación⁶, es posible identificar –al igual que en el caso de la transformación educativa en Argentina– la intención disciplinadora de los sujetos y las instituciones a través de la instalación fundacional de criterios centrales que desconocían o subestimaban la trayectoria académica de las instituciones.

La normativa que reguló el proceso de acreditación en Argentina apeló reiteradamente al concepto de “contratos” o “nuevos contratos” que debían establecerse entre los IFD y las instancias ejecutivas del gobierno nacional y provincial. Sin embargo, el tipo de contratos establecidos obligaban, a los docentes, a presentar un proyecto a partir de instrumentos tecnocráticos. Los sujetos y las

instituciones se convirtieron en ejecutores de políticas instaladas desde afuera, bajo condiciones que no habían “pactado” sino que les fueron impuestas.

El “contractualismo” como concepto que explica el origen de la sociedad y el fundamento del poder político en un contrato o acuerdo tácito o explícito plantea que uno de los elementos esenciales del discurso contractualista es el estado de naturaleza, aquella condición de la cual saldría el hombre asociándose en un pacto con otros hombres. Se trataría del pasaje del estado de naturaleza (con diversas valoraciones para la teoría política) a un estado social y político (Bobbio y Mateucci, 1988).

En este sentido, y reconociendo las limitaciones que este análisis social puede entrañar cuando se aplica a instituciones, podemos plantear que la política de formación de docentes desconoce el desarrollo histórico de los institutos formadores y pretende partir del supuesto de fundar su carácter, estructura, misiones y contenidos.

La idea de “nuevos contratos”, en el contexto actual, remite también a la concepción de nuevas relaciones entre el Estado y la educación. Más precisamente entre las instituciones educativas (públicas y privadas) y el Estado.

Una de esas interpretaciones, funcional con los planteos de Nueva Derecha, es la que concibe al Estado como escenario de la concertación. Sostiene que las políticas públicas deben “concertarse” a partir de un nuevo papel asignado al Estado. Diversos autores, con responsabilidades directas en las reformas educativas⁷ sugieren que,

luego del modelo vigente durante la expansión de los sistemas educativos –bajo la principalidad estatal- la función primordial adjudicada al Estado debe ser la de concertador, escenario para procesar consensos y disensos donde se garantice el interjuego de la más amplia gama posible de sectores de la sociedad. El refuerzo de esta dimensión del Estado y la reafirmación de la “menor necesidad de sistemas educativos nacionales en su forma más pura, como red directamente en manos del Estado Nacional”, se presentan como estrategias para sacar a la educación de la crisis. Estas posturas avanzan hasta plantear el desplazamiento del rol del Estado en la concertación ya que “no parece imprescindible que sea él (el Estado) el primero ni el principal convocante” (Braslavsky, C., 1994).

Una descentralización compensada

La producción teórico-crítica sobre descentralización educativa advierte sobre el balance necesario entre la legitimación compensatoria, que intenta el Estado nacional a través de la descentralización y los riesgos de la pérdida de control central.

Respecto de ese balance podemos afirmar que el gobierno nacional, como parte de una estrategia orientada a la restricción del gasto público, a través de la reducción de la oferta, dejó librados los IFD a los estilos político-organizativos propios de cada provincia. Sin embargo, el riesgo de pérdida de control central estuvo contrapesado a través de las competencias que reservó para sí el Ministerio de

Educación de la Nación en la transferencia y por el carácter que adquirieron ese organismo y el CFCyE a partir de la Ley Federal⁸.

Si quisiéramos analizar la relación entre legitimación y control central, podemos afirmar que este último habría adquirido un nuevo carácter, recuperando –por medio de la evaluación/acreditación de los IFD- las regulaciones *cedidas* a través de la transferencia.

La “tecnología de gobierno” instalada a partir de las resoluciones del CFCyE y su implementación en cada provincia, aseguró el cumplimiento de los objetivos políticos de disciplinamiento. Esta ingeniería aplicada a la prescripción de la elaboración del PEI, intentó dotar de predecibilidad al proceso de acreditación, orientándolo hacia el rumbo adoptado para la transformación global del sistema educativo. Es decir, buscando la racionalización de la oferta de formación⁹, la mercantilización de la capacitación y la inclusión obligatoria y controlada de los CBC en los currículos.

Es así que, en relación con las promesas de desburocratización que acompañaron la transferencia, el PEI en los institutos transferidos a la provincia de Buenos Aires, ha sido un claro contraejemplo. La provincia imprimió a los institutos ex-nacionales su impronta burocrático-administrativa, afectando sensiblemente el desempeño cotidiano, mientras se desarrollaban las acciones para la reformulación institucional y el proceso de elaboración del PEI para la acreditación.

Estos institutos, afectados por el cambio de dependencia, debieron realizar una mayor cantidad de adecuaciones que los

provinciales “históricos”. En efecto, la información empírica analizada da cuenta de que estas instituciones provenían de administraciones centrales pero no centralizadoras. La dependencia de la jurisdicción nacional habría conformado, en el pasado, estilos caracterizados por menores regulaciones y otorgado ciertos márgenes de funcionamiento más autónomo, reconocidos por los docentes y autoridades institucionales entrevistados como “*de mayor libertad*”, que habría dado lugar a la existencia de proyectos (anteriores al PEI) que no fueron reconocidos por la normativa oficial de los ‘90.

Para estos IFD, conocer y reconocer la “*historia previa*” resultaba fundamental a la hora de la reformulación institucional. A pesar de ello, la autoridad responsable del programa provincial admite desconocer, tanto la situación previa a la elaboración del PEI en los institutos transferidos, como el clima de incertidumbre y confusión provocado por la acreditación en el marco de la transferencia. Esto permite identificar dos cuestiones. Una, relacionada con el proyecto político neoliberal que aplica un modelo único, pre-concebido y con pretensiones fundacionales, es decir, independiente de las condiciones preexistentes. Y otra, consecuencia de la anterior, cierto desentendimiento –por parte de la conducción provincial- respecto de los procesos llevados a cabo en los IFD transferidos. Este es un elemento que permite interpretar el “desajuste” entre lo requerido y las posibilidades concretas de respuesta institucional.

Un aspecto de la burocratización que se instala con la transferencia es el carácter

que adquirió la supervisión bajo jurisdicción provincial. Pasó a estar signada por el abandono de las funciones de acompañamiento pedagógico y por la intensificación de los controles administrativo, curricular y financiero.

El PEI ha funcionado como una forma poco sofisticada de control explícito, en la cual han primado los pedidos de información a las instituciones y la inspección panóptica. En lugar de que la evaluación apareciera como contrapartida de la responsabilidad que confiere la autonomía, se ha instalado como una de las herramientas para justificar el achicamiento de la oferta y para el disciplinamiento de las instituciones. Tanto la nación como la provincia han utilizado la evaluación y la acreditación institucional en el sentido con que la entiende Foucault, como una “mirada normalizadora, una vigilancia que hace posible calificar, clasificar y castigar”.

La evaluación del PEI para la acreditación institucional

La provincia de Buenos Aires, a pesar de poseer el sistema educativo más complejo y de mayor tamaño del país, sancionó su Ley de Educación en 1994, adaptando la estructura de su sistema y la “reconversión” de sus docentes e instituciones a los principios establecidos en la Ley Federal de Educación en forma integral, sin diagnósticos que justificaran su factibilidad.

Estableció en su Ley Orgánica la obligación de elaborar el PEI para todos los niveles del sistema educativo¹⁰. Esta obligación no constituyó una medida aislada

sino que, al mismo tiempo, se exigía a las instituciones el cumplimiento de distintos requerimientos: reestructuración de las funciones institucionales, formulación de planes y programas respondiendo a los nuevos Contenidos Básicos Comunes (CBC), reubicación forzada y/o cesantía de docentes como resultado del cambio curricular.

En este contexto de diversas presiones, la acreditación en los plazos establecidos se constituyó en un requisito para la “supervivencia” de las instituciones formadoras y, en consecuencia, del empleo de sus docentes.

El análisis de la normativa que reguló la acreditación presenta dos aspectos de un mismo problema: la concepción de “evaluación” que subyace y que condiciona, consecuentemente, el instrumento utilizado para evaluar y acreditar las instituciones.

El primer aspecto, lejos de ser un problema metodológico, se refiere a la calidad de la mirada puesta sobre el objeto, centrada únicamente en la verificación y el control. Efectivamente, la normativa que establece el PEI para los IFD no pretende relevar el sentido que ese proyecto tiene para los participantes ni promover la construcción de espacios de autonomía institucional y profesional sino que instala un mecanismo según el cual las instituciones deben completar, de forma sistemática, requisitos demandados jerárquicamente.

En este sentido, el tipo de evaluación oficial efectuada se aproxima a lo que Litwin (1994) categoriza como “pseudo-cuasi-evaluaciones”, es decir cuando el acercamiento de la evaluación al objeto se

hace a través de una selección de variables que lo recortan desde una particular perspectiva y ese recorte pretende validar la totalidad del PEI.

La evaluación propuesta por la normativa que prescribe el PEI coincide y se restringe a la definición -criticada por numerosos autores- de proporcionar información útil para la toma de decisiones en que, lo instrumental adquiere la dimensión total de la evaluación.

En el caso de los instrumentos utilizados podemos decir que, en coherencia con la concepción de control, se ha tratado de instrumentos coactivos, que llevaban en sí mismos a sancionar la diferencia respecto de los parámetros oficiales y que fueron puestos al servicio de la imposición del modelo eficientista.

En todos los documentos oficiales circula la referencia a la adecuación o coherencia del PEI con lo que “debería ser” según el único referente establecido desde fuera de los IFD. Este modelo de PEI pretende ser verificado en la presentación del proyecto ante las Unidades Provinciales de Evaluación, con alguna instancia de revisión para “mejorar” -en el caso de los ítem especificados- hasta que se identifique con lo esperado. La otra alternativa posible es la reconversión o el cierre de la institución.

No se pretende desconocer la necesidad de evaluación de las instituciones formadoras por parte de un Estado responsable por la educación, pero para que este proceso constituya una posibilidad de reconstrucción creativa, tendiente a la mejora del proyecto y un verdadero apoyo a la toma de decisiones institucionales autóno-

mas, sería necesario que dejara de ser monorreferencial y se tornara multirreferencial (Ardoino, 2000). Sería esperable que un proceso destinado a transformar las instituciones formadoras de docentes con un sentido progresivo abriera espacios para incluir múltiples perspectivas y cuestionamientos sobre su proyecto. Es decir, que tuviera en cuenta la intersubjetividad de los involucrados en la tarea de elaborar colectivamente el PEI, las experiencias institucionales que han llevado a cabo esos docentes y las reflexiones e iniciativas sobre el futuro institucional deseable.

Se plantea la intención de instalar en el plano provincial, al igual que en el nacional, una “cultura de la evaluación” en las instituciones. La autoevaluación como una instancia reflexiva acerca de lo realizado constituye –desde una concepción crítica– un elemento insoslayable de todo proyecto. Sin embargo, en el marco de las nuevas relaciones de la provincia con la nación, esta indicación parece estar revestida por una actitud defensiva de la provincia ante la eventual calificación nacional. El apoyo provincial a las instituciones para que se autoevalúen no se orientaría a promover procesos de concientización y comprensión de las falencias o dificultades sino a obtener herramientas capaces de enfrentar “la otra” evaluación, es decir, la nacional.

Las referencias a la “participación efectiva de todos los integrantes de la institución”, presentes en la normativa quedan –a la luz del análisis de los procesos seguidos– como meras formulaciones discursivas.

Los documentos emitidos por la instancia provincial¹¹ que planteaban la

necesidad de aclarar el carácter “no punitivo” de la evaluación dan cuenta del estado de incertidumbre y confusión que se vivía en los institutos, con docentes preocupados por cumplir con la obligación de responder a las demandas oficiales, especificar las etapas seguidas y cuantificar resultados.

La evaluación, así concebida, entraría en una “relación competitiva con las premisas básicas de la descentralización, en el sentido de que su fin último es ‘hacer valer’ las normas del ámbito nacional para el funcionamiento de escuelas, alumnos, profesores” (Weiler, 1996: 228). Asumiría, entonces, el papel racionalizador de la política dirigida a los IFD, porque otorgaría legitimidad al proyecto político a partir de las connotaciones propias del rigor científico, independientemente de los resultados. “La descentralización, como la evaluación están relacionadas con el ejercicio del poder y siempre existe la posibilidad de que el poder, al que por una parte renuncia la descentralización, lo pueda recuperar la evaluación por otra” (Op.Cit: 230).

La amenaza de cierre de la fuente laboral, latente en todo el proceso y el clima desencadenado ante la dificultad de adecuar la realidad a lo exigido pueden, por el contrario, obturar la posibilidad de que las instituciones revisen genuinamente su situación académica y organizacional y tener consecuencias a futuro, que será preciso investigar.

La pregunta ausente en la normativa que regula la elaboración del PEI se vincula con el significado que la institución otorga a la formación de maestros. La prescripción condicionada por esta ausencia

permite inferir la falta de intención política de promover procesos reflexivos, críticos, autónomos, capaces de permitir a los docentes la apropiación del conocimiento sobre sus instituciones, su finalidad, y los procesos y resultados de la formación.

¿Sujetos e instituciones disciplinados?

Una de las definiciones teórico-conceptuales que ha guiado este trabajo, según la cual “la política educativa que se impone en un momento histórico determinado es la que los sectores dominantes son capaces de llevar a cabo en relación con el grado de oposición de las fuerzas sociales subalternas” (Finkel, 1986), permite analizar esa relación de poder.

La política de transformación de los IFD actuó sobre el conjunto de la docencia, como fuerza social –en gran parte- disciplinada por el proceso de empobrecimiento del que fue objeto a lo largo de la década, en un escenario de desempleo, polarización social y económica y del protagonismo cooptador y decisivo de los intelectuales reformadores que diseñaron, adaptaron o justificaron las medidas de las agencias internacionales.

Por otro lado, la política de acreditación se impuso en un frágil sistema de democracia política y con escasa proporción de docentes sindicalizados¹². En la caracterización de nuestros sistemas político-institucionales se destaca la falta de una cultura de “rendición de cuentas horizontal”. La ausencia de mecanismos capaces de controlar la validez y legitimidad de las acciones

del Ejecutivo por parte de otros organismos o instancias públicas es, también, un rasgo que caracteriza la relación del Estado con su sistema formador de docentes.

Como contrapartida de esta ausencia, se instala en las políticas dirigidas al sector, la ideología de la *accountability*, la medición de la eficiencia, la responsabilidad por los resultados y la auditoría tecno-burocrática.

Para que las instituciones educativas puedan desarrollar procesos autónomos y superar las limitaciones que caracterizan a nuestros sistemas políticos, es necesario que la propuesta político-institucional constituya un marco abierto a diversos resultados, que permita integrar intereses y perspectivas, discutir no sólo los medios sino, fundamentalmente, los fines y comprender los procesos y resultados que se producen.

La subordinación de las prácticas a todo lo prescripto cobra una importancia decisiva en el nivel simbólico. Esta parece ser siempre superior a la promesa de autonomía profesional y una cuestión en la cual los docentes no pueden intervenir para cambiar.

Este análisis ha mostrado un aspecto relacionado con el estudio de las normas en su contexto de aplicación, es decir con las posibilidades concretas de las instituciones formadoras para cumplir con lo pautado, en las condiciones materiales y simbólicas en que las medidas fueron, efectivamente, adoptadas. La apelación, en la normativa, a procesos de "participación efectiva de todos los miembros de la institución" ha actuado como elemento estratégico para la resignificación del campo simbólico y la

imposición de la política. Sin embargo, en la práctica, la participación ha quedado invalidada al no estar disponibles las condiciones materiales -tiempos, espacios, orientaciones y experiencia para el trabajo colectivo- que pudieran hacerla efectiva.

Es decir que las medidas proponían un trabajo participativo en un contexto en el que la única posibilidad de hacerlo efectivo era a partir de la sobrecarga laboral. Concurrir días extra, los sábados, hacer todo el trabajo "a pulmón" fue la característica que signó gran parte del proceso de elaboración del PEI.

La apelación a la "participación" prescripta en la normativa intentó dotar de legitimidad a este proceso, al tiempo que actuó encubriendo la intensificación del trabajo de los docentes.

Desde el punto de vista de los resultados de esta política podría plantearse que efectivamente hubo disciplinamiento institucional en el denominado nivel superficial de la institución -que abarca el orden estructural, legítimo, formal, reconocido-.

Sin embargo, es preciso analizar el nivel profundo, ese otro nivel de relaciones que constituye la dimensión cultural de las organizaciones "un nivel o esfera no racionalizada constituida (...) por una multiplicidad de modos no sujetos a regulación en tanto tales relaciones culturales resultan específicas de cada situación. Su naturaleza es mutable, fluida y no parece obedecer en principio a decisiones externas sino que emergen de la presencia simultánea de ciertos elementos y bajo ciertas condiciones, lo que constituye la dimensión cultural de las organizaciones" (Beltrán Llavador, 1998).

En este nivel se evidencia la utilización del mecanismo del “como si” de tipo consciente que, según los docentes, habría caracterizado la elaboración del PEI. Los planteos de los entrevistados acerca de este mecanismo son explícitos y dan cuenta del estado de conciencia con que lo utilizan.

La falta de condiciones materiales adecuadas, en el marco de la perentoriedad de los plazos impuestos, ha generado “otra” forma de trabajo institucional que ya no se caracterizaría por la participación de tipo simbólico o aparente (Sirvent, 1994) sino por una “pseudoparticipación consciente”. Los docentes dan cuenta de la utilización consciente del mecanismo del “*como si*” que habría caracterizado la elaboración del PEI.

En este nivel es posible inferir que el disciplinamiento habría sido sólo parcial y aparente. El carácter de parcial responde a que las instituciones, enfrentadas a la demanda de resultados controlados y cuantitativos, han agudizado el uso de recursos que les permitieran cumplir con esa demanda, han aceptado, en parte, las nuevas condiciones que vinieron a regular lo formal, los plazos y los “moldes”. Pero, al mismo tiempo, han preservado –hasta donde les fue posible– los espacios institucionales y la fuente laboral.

Lo “aparente” del disciplinamiento parece ser un hecho ya que, en palabras de los docentes, debían disfrazar “lo que siempre se hizo” o “dibujar un discurso y en la realidad hacer otra cosa”. Así, es posible que los IFD muestren un PEI aceptable, estandarizable, que se adapte a lo requerido pero que no refleje la dimensión cultural, que es aquella que efectivamente deci-

de la dinámica organizativa y le da un carácter distintivo. Por lo tanto, la institución se estaría rigiendo a través de otros lineamientos, distintos de los explícitos en el formulario del PEI.

Es posible afirmar que, desde el comienzo de este proceso, los docentes han reconocido la intencionalidad de la estrategia política contenida en el PEI y han actuado, en consecuencia, para enfrentarla.

Esto puede redundar, desde las iniciativas oficiales, en la intensificación de los controles y de las medidas con carácter punitivo. Pero también, en un efecto no esperado por la política neoliberal, como podría ser que las instituciones reconozcan y exploren su capacidad organizativa e inicien el camino hacia la cohesión interna y la valoración de su potencial político-estratégico.

Notas:

¹ La Ley 24.049/91, conocida como Ley de Transferencias, facultó al Poder Ejecutivo Nacional a transferir, a partir del 1 de enero de 1992, a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos. Esta medida afectó a aquellas escuelas secundarias y a los institutos de formación docente que, hasta ese momento, dependían del gobierno nacional.

² “El CFCyE es el ámbito de coordinación y concertación del Sistema Nacional de Educación y está presidido por el ministro nacional del área e integrado por el responsable de la conducción educativa de cada jurisdicción y un representante del Consejo Interuniversitario Nacional”. (Ley Federal de Educación, Art. 54).

³ El significado del vocablo “acreditar” en español equivale a “credenciar” en portugués.

⁴ El cierre de establecimientos en varias provincias o su reconversión en institutos de formación tecno-

lógica fue el contexto amenazador de pérdida de fuentes de trabajo en que se desarrolló el proceso de acreditación. A su vez, el desempleo creciente en el nivel global es el contexto mayor en que los profesores ven peligrar su futuro laboral.

⁵ Normativa específica dirigida a pautar la elaboración del PEI emanada del MCyE, el CFCyE y la DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

⁶ Entre ellos pueden citarse: la politización de aspectos de la formación que, hasta ese entonces, se consideraban apolíticos, la creciente concientización sobre los temas sociales, políticos y económicos en torno de la formación de los maestros, la reafirmación de aspectos profesionales de la formación, la percepción de que estas políticas socavan el status profesional y la moral de los maestros (Popkewitz, 1994).

⁷ Entre ellos: Braslavsky, C. "La concertación como estrategia de reforma educativa y del Estado" y Casassus, J. "Concertación y alianzas en educación" en *¿Es posible concertar las políticas sociales? FLACSO-FUNDACION FORD-CONCRETAR-OREALC/UNESCO*. También: Tedesco, J.C. "El nuevo pacto educativo" Anaya, Madrid, 1995.

⁸ Pronko y Vior (1999) caracterizan el modo de funcionamiento del CFCyE como una forma de reconcentración de poder en las instancias ejecutivas del gobierno nacional. Este Consejo de ejecutivos

provinciales, por otro lado, se constituye en un espacio que refrenda las decisiones del ejecutivo nacional, mecanismo que, al tiempo de fortalecer la centralización, contribuye a la "transmigración" del poder de los cuerpos representativos hacia las instancias unipersonales.

⁹ Si bien en la provincia de Buenos Aires no se produjeron cierres de instituciones, en algunos casos se fusionaron, en otros se cerró la oferta para algunas carreras. Una de las instituciones estudiadas en la investigación que dio origen a este artículo, pasó a constituir la única oferta pública de formación de docentes para nivel inicial, EGB1 y 2 en una zona en la que viven casi novecientos mil habitantes.

¹⁰ Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 11.612/94, Art. 19 inc. d).

¹¹ Dirección General de Cultura y Evaluación de la provincia (DGCyC)

¹² La información relevada del sindicato que constituye la fuerza de oposición orgánica más representativa en el Conurbano bonaerense, donde se hizo el estudio, muestra que los profesores de nivel terciario pertenecen al sector menos sindicalizado del sistema educativo. Generalmente las afiliaciones al sindicato llegan porque los profesores se desempeñan también en el nivel medio, pero no por su trabajo en el nivel superior.

Referências

ARDOINO, J. Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación, en Rueda Beltrán, M y Díaz Barriga Arceo, F. (comp.). *Evaluación de la docencia*. Perspectivas actuales. México: Paidós, 2000.

BRASLAVSKY, C. La concertación como estrategia de reforma educativa y del Estado, en FLACSO, CONCRETAR, FORD, OREALC/UNESCO *¿Es posible concertar las políticas educativas?* Miño y Dávila, Bs. As., 1994.

BELTRÁN LLAVADOR, F. *Nuevo tecnocratismo y descentralización educativa*. Universidad de Valencia, 1995. Mimeo.

_____. *Culturas organizativas y estructuras de poder*. Valencia, 1998. Mimeo.

BOBBIO, N. y N. MATTEUCCI. *Diccionario de Política*. México: Siglo XXI, 1988.

CONTRERAS DOMINGO, J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

CORAGGIO, J.L. Descentralización, el día después... *Cuadernos de posgrado*, Serie cursos y conferencias, Secretaría de posgrado, Fac. de Cs Sociales, UBA, 1997.

CHANARON, J. J. y J. PERRIN. Ciencia, tecnología y modos de organización del trabajo, en CASTILLO, J. J. (comp.). *Las nuevas formas de organización del trabajo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1988.

FINKEL, S. Transición política y práctica educativa, en *Revista Témpora*, Universidad de La Laguna, n. 8, 1986.

LITWIN, E. La evaluación de programas y proyectos. Un viejo tema en un debate nuevo, en PUIGGRÓS, A. y KROTSCH, C.P. (Comp.). *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Buenos Aires: Rei Argentina/Instituto de Estudios y Acción Social/Aique, 1994.

OFFE, C. *Contradicciones en el Estado del Bienestar*. México: Alianza, 1990.

PEREYRA, M. y ot. *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* Barcelona: Pomares-Corredor, 1996.

POPKEWITZ, T. *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1994.

_____. El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/sociedad civil, en PEREYRA y ot. Op. cit., 1996.

PRONKO, M. y S. Vior. Consejo Federal de Cultura y Educación ¿espacio para la coordinación interjurisdiccional o para la legitimación de decisiones centralizadas?, en VIOR, S. (dir). *Estado y educación en las provincias*. Madrid: Miño y Dávila, 1999.

SIRVENT, M.T. *Educación de Adultos: investigación y participación*. Coquena Grupo Editor, Bs. As., 1994.

_____. Políticas de investigación educativa y formación docente, en *Cuadernos de Educación*, Escuela Marina Vilte – CTERA, año 2, n. 3, 2000.

VIOR, S. y M.R. Misurata. Conservadurismo y formación de maestros, en *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires: AGCE, n. 25, 1998.

_____. *Institutos y docentes en la formación de maestros. Políticas desprofesionalizantes para la formación de profesionales de la educación*, Ponencia presentada en el VI Seminario para la formación de profesores en los países del Cono Sur, Asunción, 1999.

WEILER, H. ¿Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio?, en *Revista de Educación*, Madrid, n. 299, 1992.

_____. Enfoques comparados en descentralización educativa, en PEREYRA y otros, 1996.

WHITTY, G. y ot. *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata, 1999.

ZOPPI, A.M. *La construcción social de la profesionalidad docente*. San Salvador de Jujuy: UNJu, 1998.

Recebido em 10 de dezembro de 2003.

Aprovado para publicação em 20 de março de 2004.

Formação do ser social: o papel do professor e as políticas para sua formação no quadro do capitalismo mundializado

Sonia Regina Landini

Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

e-mail: sonialandini@ig.com.br; soreglan@globo.com

Resumo

No complexo social os valores e as características culturais, produzidos na prática social, expressam a direção a ser dada à formação tendo em vista os processos de reprodução do ser social. No caso do capitalismo, o elemento fundante das relações sociais é a economia, de tempo e na produção de mais-valia. No desenvolvimento cotidiano de suas atividades, os homens, ao buscarem a realização de si mesmos enquanto membros de uma sociedade, reagem às formas exploratórias que tiram dos Sujeitos a plena possibilidade de realização. No caso da formação de professores, a tendência de formação de um profissional capaz de lidar com situações singulares. No entanto, a singularidade deve ser compreendida a partir de sua relação com a totalidade social. O desafio que se coloca parece concentrar-se no resgate das mediações, dos mecanismos de incorporação e nos de resistência e negação, presentes no cotidiano .

Palavras-chave

Formação; prática social; formação de professores.

Abstract

In the social complex values and cultural characteristics, produced in social practice, express the direction to be given to the formation of the social being, in view of the processes of reproduction of the social being. In the case of capitalism, the most important element of social relations is the economy of time and in the production of surplus-value. In the daily development of their activities, men, when searching for their own fulfilment as members of a society, reacting to forms of exploitation that remove from Citizens the full possibility of accomplishment. In the case of teacher training, the trend of training a professional capable of dealing with singular situations. However, the singularity must be understood from its relationship with the social totality. The challenge seems to be concentrated on the redeeming of mediations, of mechanisms of incorporation, as well as mechanisms of daily resistance and negation.

Key words

Training; social practice; teacher training.

Um dos grandes desafios educacionais no quadro do capitalismo mundializado diz respeito à formação dos sujeitos e sua capacidade de inserção social. Frente às transformações ocorridas nos processos produtivos e nos padrões de gestão da produção e do trabalho, a educação ocupa papel central. As demandas societárias colocam em evidência o domínio de habilidades e o desenvolvimento de competências capazes de permitir aos indivíduos o manejo das informações e dos processos informatizados, bem como estabelecer uma eficaz capacidade comunicacional.

Sabemos, no entanto, que para o adequado trato da informação e do conhecimento são necessários saberes que expressem a cultura em sua concreticidade, ou seja, que a sociabilidade humana, base para uma educação que supere o domínio de saberes instrumentais, possibilitando a tomada de consciência da realidade concreta e a busca de alternativas que possam contribuir para a superação de condições de vida e de trabalho.

Dessa perspectiva, temos que ao professor é proposta uma ação que tenha como meta o desenvolvimento de habilidades e competências que sejam facilitadoras no processo de aprendizagem, o que, ao nosso ver, requer uma análise crítica acerca de quais sejam estas competências e habilidades e que tipo de Sujeito focalizam, sem o que estaríamos apenas reproduzindo as condições sociais postas.

Portanto, o papel do professor, foco central desta análise, precisa ser compreendido a partir da racionalidade contraditória posta socialmente e historicamente

constituída, na qual a reprodução da vida humana se expressa na forma de uma objetivação estranhada, alienada, tendo em vista a separação entre o trabalhador – produtor de riqueza – e produto do trabalho. O professor, neste complexo, necessita dominar não apenas os conhecimentos científicos específicos, mas compreender a dinâmica contraditória das relações entre sociabilidade e formação. Dito de outra maneira, o professor precisa compreender as determinações históricas que unem os indivíduos e que regem a forma de reprodução social, dado que a educação

... consiste em torná-los [os homens] aptos a reagir adequadamente a eventos e situações imprevisíveis, novas, que apresentar-se-ão mais tarde em suas vidas. (...) Toda sociedade reclama dos próprios membros uma dada massa de conhecimentos e habilidades, comportamentos, etc.; conteúdo, método, duração da educação em sentido estrito são conseqüências das necessidades sociais assim surgidas (Lukács, 1981, p. XXII-XXIII).

Para compreender o papel do professor neste contexto focaremos a seguir as bases para o

entendimento da educação como expressão da cultura e como intrinsecamente ligada à reprodução social.

Formação, reprodução e cultura

No complexo social os valores e as características culturais, produzidos na prática social, expressam a direção a ser dada à formação tendo em vista os processos de reprodução do ser social. No caso do capitalismo, o elemento fundante das rela-

ções sociais é a economia, centrada nos processos de troca, na economia de tempo e na produção de mais-valia.

A reprodução das relações capitalistas passa por um inúmero conjunto de mecanismos- desde os biológicos até os mais complexos contratos sociais-, entre os quais está a educação.

Para compreender a educação temos, portanto, que compreender, em um primeiro plano, o complexo social, tomar conhecimento das condições concretas que fundam os mecanismos de reprodução social.

Sabemos que a ação dos homens tem como ponto de partida a manutenção da vida. A primeira ação humana consiste em tal fato e se mantém por toda a existência do gênero humano. A prioridade biológica do homem é base para toda e qualquer atividade econômica. Na busca para satisfação desta premissa o gênero humano se desenvolve. Tomando a natureza como "...meio imediato de vida e como instrumento de sua atividade vital..." (Marx, 1993, p. 163-164) o homem busca as melhores alternativas para atingir melhores resultados e satisfazer suas necessidades. Neste processo está contida a relação com outros homens. Portanto, a condição de produtor de valores de uso, base para a existência do homem, contém em si a expressão mediadora entre homem- natureza (incluindo a relação homem- homem, ou seja, o aspecto social). Esta mediação é o que denominamos trabalho.

Por meio do trabalho o homem satisfaz suas necessidades, constrói uma relação intrínseca com outros homens, modificando a si e a realidade ao seu redor. No

curso do desenvolvimento histórico, os homens se tornam cada vez mais sociais, interagindo de modo a obter melhores condições para satisfazer suas necessidades. Dito de outra forma, o homem é expressão da relação entre sua singularidade e sua condição de gênero humano.

A realidade, cada vez mais social, se coloca na forma de uma gama imensa de possibilidades e alternativas, apresentando-se de modo cada vez mais complexo. A reprodução humana diz respeito, deste modo, à reprodução social, à singularidade e à genericidade.

Estão presentes nesse conjunto, é preciso observar, tanto a capacidade cognoscente do sujeito, quanto a objetividade social, ou seja, há uma unicidade e, ao mesmo tempo, um distanciamento entre sujeito e objeto. No contato entre sujeito e objetividade a consciência tem papel de mediação, captando a realidade social, e atuando sobre o sujeito e sobre esta mesma realidade.

A consciência não pode ser reduzida a uma dimensão psicológica e individual, existente *per sí*, menos ainda como tão somente gnosiológica (...). Mas como ser social, ela participa do processo social tornando-se um *médium* do movimento, um *médium* da história, que para além de adensar a dimensão gnosiológica, não negando a razão, nem uma teoria do conhecimento da realidade, (...) sofre alterações qualitativas originárias do fato social, ao mesmo tempo, interfere no fato social, modificando-o, segunda a linha de desenvolvimento, sempre contraditória, do complexo social (Silva Jr. e González, 2001, p. 108).

Nesse processo, a formação humana se constitui. Tendo em vista a racionalidade

dade objetiva, de uma dada sociedade, em um dado momento histórico, o homem se reafirma como ser social, atuando no desenvolvimento de sua humanidade enquanto singular e enquanto gênero humano por meio do trabalho, ou seja, por meio de sua prática social. Aqui se processa um movimento de transformação tanto na esfera do sujeito singular, quanto na esfera social. Portanto "...o trabalho é a mediação fundante da distinção, e concomitante articulação, entre as esferas da subjetividade e objetividade" (Lessa, 1997, p. 93).

Quanto mais a divisão do trabalho se opera, mais evidente se torna a ação dos homens no sentido de impelir outros homens a agirem em determinada direção. Ocorre que, na complexidade própria ao desenvolvimento do gênero humano, as formas por meio das quais o homem satisfaz suas necessidades se transformam.

No capitalismo, o valor econômico assume preponderância, sendo que os processos relacionados à produção e à reprodução do capital estão vinculados à contraditória forma entre realização e não realização, entre o domínio da natureza e a dominação de si mesmo por outro homem, contraditório esta posta na totalidade social.

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto maior a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior o número de bens que produz. Com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias, produz-se também a si e ao trabalhador como

uma *mercadoria* e, justamente na mesma proporção que produz bens (Marx, 1993, p. 159; grifos do autor).

Esta condição nos coloca frente a um mecanismo no qual a racionalidade centrada na mercadoria e, portanto, no trabalho abstrato, produtor de mais-valia, impele e impulsiona os homens a agirem de modo a reproduzirem as condições de domínio de uns sobre os outros. Esta condição, posta no plano da imediatividade, se apresenta nos diversos planos da sociedade, buscando tornar hegemônica a condição de produção e intercâmbio de mercadorias, sem que se explicita o fato de ser a própria força de trabalho uma mercadoria, então trocada por um salário. Entre as esferas ideológicas está a educação institucionalizada, que tende a operar na imediatividade, reproduzindo os valores postos socialmente.

É preciso, no entanto, considerar esta relação em sua natureza conflituosa. A produção de mercadorias, no capitalismo, se apresenta na forma de contradição entre a dimensão humana em sua relação com a natureza, transformando-a, e a dimensão social, em que se impõe o distanciamento do homem com relação ao objeto, com o processo e com o produto de seu trabalho. Esta contradição, entre realização e não realização, opera de modo a gerar no ser social conflitos e insatisfações.

Na prática social dos sujeitos, os quais vivenciam estas contradições e conflitos, estão presentes os valores e as características culturais que expressam estas relações contraditórias. Se, por um lado expressam a forma fetichizada do trabalho, por

outro, também expressam sua forma original –produtor de valores de uso–, operando um duplo movimento: realização – não realização; humanização – desumanização. Este é o *locus* da cultura e também da educação. Dito de forma diferente, a cultura e a educação expressam as contradições de classe e, por conseguinte, as mediações, as formas por meio das quais os indivíduos agem e reagem frente às contradições.

As mediações são, portanto, o ponto nodal das análises a serem feitas no campo da educação e da formação humana, sem as quais operaremos no plano da imediatividade, reproduzindo as condições excludentes e dicotômicas postas na sociedade de classes.

Mediação: categoria- chave na pesquisa em educação e na compreensão da formação

Para melhor compreender o processo de formação, recorreremos a Lukács (1981a, p. 53-56) para quem, no trabalho humano está presente o domínio do homem sobre si mesmo.

... o trabalhador é obrigado a dominar conscientemente seus afetos. Num determinado momento ele pode estar cansado, mas se uma interrupção for nociva para o trabalho ele continuará.(...) Mais importante, porém, é deixar claro o que distingue o trabalho neste sentido das formas mais evoluídas da práxis social. (...) Nas formas ulteriores e mais evoluídas da práxis social se destaca mais acentuadamente a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância - mas somente em última instância - mediar a produção de valores de uso. (...) As posições teleológicas

que aqui se verificam têm, na realidade, um peso secundário com relação ao trabalho imediato; deve ter havido uma posição teleológica anterior que determinou o caráter, o papel, a função, etc. das posições singulares concretas e reais cujo objetivo é um objeto natural. Deste modo, o objeto desta finalidade secundária já não é um elemento da natureza, mas a consciência de um grupo humano...

Com esta observação, Lukács está distinguindo as posições teleológicas primárias -o domínio dos homens sobre a natureza e de si mesmo- das posições teleológicas secundárias -o domínio dos homens sobre si enquanto gênero, em que a posição teleológica visa à atuação sobre a natureza mediada por outros sujeitos, tendo por objetivo a mudança da consciência do outro.

Tomando a educação capitalista, sabemos que esta se coloca no centro da dualidade estrutural que marca a própria sociedade capitalista: a inclusão/exclusão social, tendo como seu principal eixo a divisão do trabalho e a condição de classe. Portanto, a definição do universal nos leva a considerar a dualidade estrutural da sociedade capitalista. Neste quadro, os aspectos singulares a serem tratados devem refletir a tipicidade do universal, a particularidade. Aqui, estamos nos referindo ao fato de que, na sociedade capitalista, não é possível analisarmos os complexos e a dinâmica social sem ter em mente a premissa básica do capitalismo: a acumulação de capital mediante a exploração do trabalho vivo. A singularidade não pode estar descolada da universalidade, evitando-se abstrair de tal modo a análise das condições singulares para que o resultado de nossa

análise não se torne uma abstração. Não estamos omitindo aqui as características como gênero, raça, religião, etc., apenas salientando que, tendo em vista a estrutura de classes da sociedade capitalista, não é possível analisar tais aspectos sem a compreensão da totalidade social.

A formação, no quadro do capitalismo, tem como fundamentos, portanto, aspectos postos pela elite dominante, na direção hegemônica dos pressupostos que levem à manutenção da ordem vigente, bem como aspectos característicos de uma parcela da população que busca a consecução de seus interesses os quais diferem dos da elite dominante. Esta dupla condição, repleta de conflitos e contradições, põe em movimento as tensões entre alienação e realização.

O caráter ideológico da educação e da formação se revela nas proposições que visam à reprodução das condições sociais vigentes, tendo em vista as transformações relativas ao modo de produção capitalista e as necessidades de readequação da qualificação profissional, dos valores e da moral. "A função e a importância histórica da ideologia (...) [contém em si] o tipo e o sentido da sua ação sobre aquelas tendências que o desenvolvimento das forças produtivas colocou na ordem do dia" (Lukács, 1981, p. 35).

É preciso considerar que, no desenvolvimento cotidiano de suas atividades, os homens, ao buscarem a realização de si mesmos enquanto membros de uma sociedade, reagem às formas exploratórias que retiram dos Sujeitos a plena possibilidade de realização. Este é um mecanismo que não se expressa de modo explícito, especial-

mente pensando nos mecanismos ideológicos postos na sociedade de classe. Se revelam por meio de uma série de aspectos, mais ou menos compreensíveis e explícitos¹, tais como descontentamento com relação ao trabalho, mecanismos de negação inconscientes (ausências no trabalho, doenças, uso de drogas, etc.), até aqueles organizados e tomados como reivindicações de classe, tais como as greves, paralisações, etc.

Estas características revelam, ao nosso ver, o conflito inerente à realização x alienação/estranhamento, na medida em que processo e produto do trabalho não pertencem ao trabalhador.

Nessa perspectiva, o campo da política tem caráter central. Marx e Lênin, conforme relembra Lukács, contribuem para a compreensão de seu significado

... Marx, caracteriza uma verdadeira luta de classes, uma genuína consciência de classe proletária, somente onde venha à luz conscientemente a prioridade do político. Para tal propósito, generalizando e desenvolvendo o Manifesto Comunista, ele diz: "A consciência política de classe pode ser trazida ao operário somente do exterior, isto é, do exterior da luta econômica, do exterior da esfera das relações entre operários e patrões. O único campo do qual é possível atingir esta consciência é o campo das relações de todas as classes e de todos os estratos da população com o Estado e com o governo, o campo das relações recíprocas de todas as classes"² (38) (...). O fator subjetivo da história só pode desenvolver toda a potência peculiar para combater nos conflitos quando, de um lado, o simples descontentamento imediato pelas condições sociais dadas, a oposição contra elas, se eleva também no

plano teórico à negação da totalidade delas e, de outro, este fundamento não permanece como mera crítica da totalidade do existente, mas está também em condições de transformar em práxis os conhecimentos assim extraídos, ou seja, de elevar o conhecimento teórico à potência prática da ideologia. O jovem Marx descreve este processo com força e plasticidade na sua crítica da filosofia hegeliana do direito: "A arma da crítica não pode certamente substituir a crítica das armas, a força material deve ser abatida pela força material, mas também a teoria se torna uma força material tão logo que se apodera das massas. A teoria é capaz de apoderar-se das massas tão logo demonstra ad hominem, e ela demonstra ad hominem, tão logo se torne radical. Ser radical quer dizer tomar as coisas pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem"³ (41) (Lukács, 1981, p. 35-36; grifos do autor).

Esta citação nos traz a questão da necessidade de estarem associadas: a luta da classe trabalhadora no interior do processo produtivo, e a relação, dialeticamente constituída, com as demais esferas da vida humana. Dito de maneira diferente, a luta e a compreensão de sua dimensão não podem estar descoladas. É aqui que a ciência deve ter definido seu papel, estimulando a compreensão acerca da realidade e compondo as estratégias de transformação social.

Deste modo, a racionalidade científica é fundamental para que as decisões, estratégias, alternativas, etc. sejam tomadas a partir do nexos dialético entre teoria e prática social. A formação humana não pode prescindir deste pressuposto, sem o que assumiríamos como princípio o voluntarismo utilitarista.

Ao tratarmos da formação, expandimos, assim, a compreensão de seu significado para uma dimensão que extrapola a institucionalização, considerando o campo da cultura como o campo em que a formação humana se processa. No entanto, dado o grau de institucionalização dos processos formativos postos pela complexidade social, é necessário que incorporem a matriz teórico-metodológica até aqui exposta para analisarmos o campo específico da formação que se processa na escola, tomando-a aqui em seus diferentes níveis e modalidades de ensino.

Particularmente, nos interessa aqui analisar o campo da formação de professores, dado o papel do professor nos processos de formação da classe trabalhadora e as futuras vivências dos mesmos no contexto social contemporâneo.

A formação de professores no quadro da mundialização do capital

As demandas educacionais postas pela re-configuração societária, tendo em vista as transformações necessárias à sobrevivência do modo de produção capitalista, podem ser sinteticamente caracterizadas pelo aumento de escolaridade, aumento de qualificação de uma parcela da classe trabalhadora, em especial no que se refere ao domínio de habilidades comportamentais e comunicacionais, associadas aos conhecimentos técnico-científicos. Neste sentido, à escola cabe preparar os alunos para a empregabilidade, ou seja, a escola deve preparar trabalhadores para o enfrentamento de um mercado de trabalho restrito,

cujo número de “selecionados” é menor que a oferta de trabalhadores.

Nesse âmbito de análise, devemos considerar, portanto, que à escola está destinado o preparo para a diversidade, para a auto-responsabilidade, para a solidariedade e, ao mesmo tempo, o preparo para o domínio de habilidades e competências (tais como realizar cálculos básicos, ler, escrever, comunicar-se, dominar novas linguagens tendo em vista os recursos próprios à tecnologia da informação).

Nesse escopo, a centralidade da educação básica é postulada por organismos multilaterais (FMI, BIRD, UNESCO, CEPAL, etc.) com o intuito de desenvolver a capacidade competitiva do país, visando preparar trabalhadores e consumidores, tendo em vista a diversidade de condições sociais.

Para que esse processo se efetive, entre as preocupações evidenciadas por esses organismos, está a preparação de professores, tornando-os aptos para o enfrentamento das precárias condições sociais postas e vivenciadas na sala de aula, o que requer o domínio de habilidades e competências capazes de garantir a resolução de problemas postos pela diversidade de condições, tanto sociais, como culturais.

A partir dessa ótica, as políticas educacionais brasileiras, acordando com as orientações desses organismos, têm enfatizado a necessidade de desenvolvimento de competências, tanto na formação em geral, como na formação de professores.

Por competências entende-se a capacidade de resolver problemas postos pela vida cotidiana, tornando-se capaz de buscar por conta própria estas soluções. Trata-

se do aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a ser⁴.

Se, à primeira impressão nos pode parecer uma idéia construtiva e progressista, ao refletirmos sobre o Sujeito dessa formação podemos identificar uma tendência fortemente utilitarista, dotando os indivíduos de capacidades necessárias ao sistema, possibilitando sua adequação à lógica de mercado, sem a consciência da lógica subjacente à dinâmica de mercado e aos seus fundamentos.

No campo da formação de professores podemos identificar tal perspectiva ao analisarmos a tendência de formar para a prática, tendência esta presente na legislação, nas diretrizes curriculares, etc.

O trabalho do professor demanda um perfil profissional que atua em situações singulares, para as quais precisa dar respostas adequadas e fazer intervenções produtivas.

(...) É preciso saber mobilizar o conhecimento em situações concretas, qualquer que seja sua natureza (BRASILMEC, maio de 2000, p. 36).

Podemos identificar, na citação acima, a tendência de formação de um profissional capaz de lidar com situações singulares, o que pode se apresentar como um aspecto positivo, considerando-se a diversidade de condições e situações vivenciadas pelo professor. No entanto, a singularidade deve ser compreendida a partir de sua relação com a totalidade social. Para tanto, é necessária uma formação com uma sólida base teórica, consolidada por meio de pesquisa e de método científico de análise da realidade. Percebemos que as orientações e diretrizes para a formação de pro-

fessores acabam por considerar a construção do conhecimento tendo em vista a realidade prática. Vejamos nas diretrizes o que é fruto de preocupação:

...a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino (BRASILMEC, maio de 2000, p. 45; grifo nosso).

Esta abordagem nos leva à reflexão sobre o papel da teoria nas concepções de educação vigentes nas diretrizes de formação de professores. Trata-se, ao nosso ver, de defender que, mais importante que a teoria, a prática é o elemento norteador da formação do professor.

Tal concepção se afasta da possibilidade de integração dialética entre teoria e prática, entre universal e singular.

Sabemos, no entanto, que esta concepção faz parte de uma orientação própria aos mecanismos de adequação entre formação e mercado, inerentes aos processos de formação propostos pelo Estado neoliberal e pelos interesses do capital.

É fato que

No Brasil, a aceleração crescente do processo de privatização e de empresariamento do ensino; o progressivo descompromisso do Estado, sob o pretexto de crise fiscal, com o financiamento da universidade e do ensino público em geral; a definição de políticas nacionais que comprometem dramaticamente as condições

efetivas do ensino e da pesquisa na produção acadêmica – inclusive com o aviltante achatamento dos salários de seus profissionais –, instauram um clima propício à desagregação do ambiente acadêmico e, bem de acordo com o espírito da época, promovem o individualismo (...) Este universo afronta os professores universitários, transformados que foram em agentes da extensão – agora concebida como oferta de serviços a preços de mercado –, em detrimento da produção da pesquisa e do conhecimento (Moraes, 2001, p. 4).

Neste campo, a formação valoriza indivíduos produtivos, adequados às necessidades de mercado, o que requer a disseminação de valores ligados às múltiplas condições de vida- de trabalho, de culturas, etc., sem que sejam evidenciadas as condições estruturais da sociedade nos quais se inserem

Dilui-se a grande questão dos valores e dos fins. Perde-se a possibilidade de transgressão, para além dos limites individuais, ou de grupos. De forma ardilosa proclama-se o novo patamar “democrático”, no qual deverão constituir-se os modos emergentes de resistência – ética, política e discursiva – vivenciados por “atores plurais” ou pelas “múltiplas identidades sociais”. Em tal âmbito não é admitida qualquer hierarquia de determinações nas relações sociais existentes – hierarquia que, de todo modo, é resultado inevitável da formação histórica dessas relações –, de forma que as clivagens ali escandalosamente evidentes são obliteradas em favor de um nivelamento das noções de multiplicidade e diversidade, marcadamente culturais. Definidas no campo da cultura é neste lugar que a construção das várias identidades encontra sua base e sua sustentação. Entram em cena os “atores”, saem dela os “sujeitos” (Moraes, 2001, p. 8).

Dentro desta ótica, Moraes (2001, p. 2) ressalta ainda que

"A celebração do "fim da teoria" – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de "prática reflexiva"⁵ – se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (Burgos, 1999:468). Em tal utopia praticista, basta o "saber fazer" e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

A desvalorização da teoria implica a desvalorização da possibilidade efetivamente reflexiva, tendo em vista que a reflexão tomada pela ótica da prática, sem conexão dialética com a totalidade social, possibilita a tomada de decisões superficiais, imediatistas, sem a real criticidade.

Considerações finais

A tônica dada à formação de professores traz consigo um indicativo de que o fragmento, as micro-relações, a singularidade, a diversidade constituem a complexidade social. Por esta ótica, se oculta a compreensão dos fundamentos da sociedade mundializada.

No entanto, apesar da difícil tarefa de superar as condições em que "...só há campo para o ceticismo e o cínico descompromisso ético que tudo nivela sob o argumento esperto de um pseudo-realismo" (Moraes, 2001, p. 11), acreditamos que a insistente atuação no campo da pesquisa, do ensino e de nossas práticas sociais,

mantendo acesa a preocupação metodológica que possa proporcionar a indagação e a reflexão sobre as mediações entre singular e universal, tomando como central a historicidade da ação humana na direção da realização e liberdade, poderá exercer o papel de crítica e provocar debates, discussões e a incursão de novos pesquisadores-professores no campo da investigação científica.

O desafio colocado parece se concentrar no resgate das mediações, dos mecanismos de incorporação e nos de resistência e negação, presentes no cotidiano dos professores. Neste sentido, a denúncia do caráter normatizador das políticas de formação de professores requer a investigação sobre a prática escolar, as construções postas na escola, tendo em vista que a escola apresenta um espaço de confluência de interesses, o que compreendemos como um espaço privilegiado na construção de um pacto social no qual estão contidas as relações Estado-classe, construídas cotidianamente, em que se incluem os mecanismos de controle, de consenso, bem como os mecanismos de "negação" de concepções e proposições (Rockwell & Ezpeleta, 1985).

Para apanhar estas construções tornam-se necessárias categorias específicas para a análise do cotidiano escolar, tendo em vista a história de cada instituição. Ou seja, trata-se de investigar como os sujeitos se relacionam com os conteúdos e práticas postos pelas políticas sociais, tendo em vista as condições da escola em sua particularidade. Ainda, de que maneira as políticas, vistas pela ótica do controle por parte do Estado, são incorporadas ou não pelos su-

jeitos no interior da escola. Para tanto, a escola precisa ser analisada em sua particularidade, colocando-nos diante da necessidade de historicizar a instituição. A contribuição de Rockwell & Ezpeleta (1985, p. 202), neste sentido, nos põe frente ao fato de que "...reconstruir esa história es simultaneamente conocer la concepción que guardan de ella los sujetos que la recuerdan".

Nesse sentido, a integração das micro relações, das práticas particulares e suas continuidades, rupturas, etc., podem ser resgatadas.

O recorte do cotidiano, para o qual o sujeito particular é o referente significativo, define um primeiro nível analítico, possível, das atividades observáveis em qualquer contexto social.

(...) [não se trata de] conhecer, em forma individual, as múltiplas vivências na escola. Ao integrar o cotidiano como um nível analítico do escolar, admitimos a possibilidade de aproximar-nos, de modo geral, da existência material da escola e revelar o âmbito preciso em que os sujeitos particulares envolvidos em educação experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar (Rockwell & Ezpeleta, 1985, p. 114-115).

Trata-se de captar a tipicidade do sujeito na totalidade e tipicidade da totalidade no sujeito. Neste sentido, adentramos o terreno da cultura escolar, compreendida pela construção histórica das práticas cotidianas, revelando as possíveis incorporações ou as possíveis resistências frente à institucionalização da formação posta pelas reformas educacionais, a partir de uma investigação que tenha como referência a concreticidade das relações postas no interior da escola.

Notas:

¹ Resgatamos aqui as afirmações de Heller: "Hemos afirmado que la vida cotidiana *en su conjunto* es un objetivarse. Como tal se mueve a un determinado nivel; este nivel esta constituido por aquel cierto 'mundo', es decir, por el ambiente en el cual el hombre nace y que él ha 'aprendido' a mover y en el que ha à prendido a moverse; (...) Si uno está insatisfecho del sistema de distribución y expresa su insatisfacción diciendo que el sistema es injusto, el nivel de esta objetivación está representado por la distribución y además por los juicios, usos, prejuicios, etcétera a que ella se refieren. Puede suceder que sus palabras caigan en un terreno fértil (...) Puede suceder que de este modo la distribución sea transformada o modificada. (...) Puede suceder que la palabra 'injusticia' no encuentre ningún eco." (HELLER, 1994, p. 97)

² (38) V. I. Lénin, *Sämtliche Werke*, IV, 2, cit., pp.216-217 – trad. it. di. L. Amadesi, *Che fare?*, in V.I. Lénin, *Opere Complete*, V, Roma, Ed. Riuniti, 1958, pp.389-390) LÉNIN, V. I. *Sämtliche Werke*, IV, 2, cit., pp.216-217 – trad. it. di. L. Amadesi, *Che fare?*, in V.I. Lénin, *Opere Complete*, V. Roma: Ed. Riuniti, 1958 apud LUKÁCS, G.A reprodução. In: *Ontologia do ser social*, op.cit., 1981 a

³ (41) MEGA, I, 1/1, p. 614 (trad. It. Di R. Panzieri, *Per la critica della filosofia del diritto di Hegel. Introduzione*, in: K. Marx - F. Engels, *Opere Complete*, III, cit., p 197).

⁴ Conforme as orientações presentes nas diretrizes curriculares de formação de professores do ensino básico. (BRASILMEC.maio de 2000)

⁵ Conceito norteador das atuais discussões sobre o perfil de "competências". Na prática reflexiva, a "reflexão" prende-se ao empirico, nele encontrando suas possibilidades e limites. Na educação brasileira, os efeitos mais visíveis dessa concepção faz-se perceber nas novas propostas oficiais para a formação de docentes, nas quais a reflexão sobre a produção de conhecimentos foi eliminada de sua preparação básica. Como indica Burgos, o gradual recuo da teoria, nesse caso particular, pode ser compreendido como uma tentativa de favorecer a com-

petência prática no processo de aprendizagem (Burgos, BURGOS, R. N. B. The Spectre of Theory in Curriculum for Educational Researchers: a Mexican Example, *International Review of Education*, 45 (5/

6). November, pp. 461-478 apud MORAES, M.C.M. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, p.7-25, 2001, p. 467).

Referências

BRASIL.MEC. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília-DF, maio de 2000.

HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. 4. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1994.

IANNI, O. A era do globalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

LESSA, S. O reflexo como “não-ser” na ontologia de Lukács: uma polêmica de décadas. *Crítica Marxista*, São Paulo: Xamã, n. 4, p. 89-112, 1997.

LUKÁCS, G. O problema da ideologia. In: *Ontologia do ser social* (“Il problema dell’ideologia”, Seccão 3 do Volume II de *Per l’ontologia dell’essere sociale*, versão italiana de Alberto Scarponi, a partir de cópia datilográfica da redação em alemão, preparada por Ferene Bródy e Gabór Révai e revista por G. Lukács.). Roma: Editori Riuniti, 1ª edição, Roma, 1981. Tradução para o português de Ester Vaisman.

_____. A reprodução. In: *Ontologia do ser social* (“La riproduzione” *Per l’ontologia dell’essere sociale*. Capítulo II do volume II da versão italiana de Alberto Scarponi, a partir de cópia datilográfica da redação em alemão, preparada por Ferene Bródy e Gabór Révai e revista por G. Lukács). Editori Riuniti, 1ª edição, Roma: Ed. Riuniti, 1981a. Tradução para o português de Sérgio A. Lessa Filho

_____. Il Lavoro. In: *Ontologia do ser social* (“Per l’ontologia dell’essere sociale”. versão italiana de Alberto Scarponi). Roma: Editori Riuniti, 1ª edição, Roma. 1981b. Tradução para o português de Ivo Tonnet.

MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.

MORAES, M.C.M. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

SILVA JR., J.dos R.; GONZÁLEZ, J.L.C. *Formação e trabalho: uma abordagem ontológica de sociabilidade*. São Paulo: Xamã, 2001.

Recebido em 10 de fevereiro de 2004.

Aprovado para publicação em 20 de maio de 2004.

A imitação no processo de aprendizagem: reflexões a partir da história da educação e do ensino de arte

Vera Lúcia Penzo Fernandes

Mestranda em Educação (UFMS). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/SEMED.
e-mail: mestrado@nin.ufms.br

Resumo

O presente texto tem como objetivo destacar, na história da educação e do ensino de arte, a imitação no processo de aprendizagem, de forma a explicitar conceitos sobre a imitação e verificar a sua presença ao longo de uma trajetória histórica. A metodologia tem como base estudos de caráter documental, extraindo fragmentos que demonstram ou fazem referência ao assunto, partimos de uma bibliografia básica e outra complementar. Neste processo percorremos as contradições e o contexto histórico-social de cada período estudado. Os estudos evidenciaram a presença constante da imitação no processo de aprendizagem, não necessariamente ligada ao ensino de arte, mas decorrente da história da educação no que se refere ao ensino de gramática ou ao ensino de forma geral. Desse modo podemos perceber que a imitação tem diferentes conceitos que permeiam o aspecto metodológico da educação, podendo ser conceituada dentro de aspectos mecanicistas, quando associada à passividade e à memorização; de aspectos espontaneísticos, como vontade natural da criança; como ação produtiva que leva ao aprendizado, de acordo com os pressupostos da teoria sócio-histórica. Concluímos que a imitação está presente em pelo menos dois níveis, um que se refere ao processo de aquisição do conhecimento intrapsíquico e outro referente à relação entre indivíduo e sociedade.

Palavras chave

Ensino de arte; aprendizagem; imitação.

Abstract

The present text aims at bringing out the presence of imitation in the learning process in the history of education and art teaching, so as to set out concepts of imitation and verify its presence along a historical trajectory. The methodology is based on documental studies, extracting fragments that show or make reference to the subject. The study started from a basic bibliography and another which was complementary. In this process contradictions and the social historical context from each period has been studied. The studies have shown the constant presence of imitation in the learning process, not necessarily attached to art teaching, but resulting from educational history referring to grammar teaching or teaching in general. In this way it became clear that imitation has different concepts that permeate the methodological aspect of education, that can be conceptualized inside mechanical aspects, when associated with passivity and memorization; of spontaneous aspects, such as the natural wish of children; as productive action that leads to learning, according to the presuppositions of social historical theory. It has been concluded that imitation is present at least on two levels, one that refers to the acquisition process of intrapsychic knowledge and the other that refers to the relationship between the individual and society.

Key words

Art teaching; learning; imitation.

O interesse pelo tema, a imitação no processo de aprendizagem, tem origem em estudos recentes sobre a teoria de Vygotsky, estudos que suscitaram questões sobre a forma de transmissão e aquisição da cultura em que esta alicerçada toda a nossa sociedade e, por conseguinte, a nossa formação. Tais questões envolvem indagações sobre o sentido da imitação presente no meio educacional, e mais especificamente no ensino de arte.

O senso comum entende a imitação como inata do ser humano. Outra característica muito comum é a negação da imitação, uma vez que impede a criatividade, *quem copia não cria*. Ou paradoxalmente, a sua aceitação, onde sua presença é tida como óbvia nas ações cotidianas dos alunos e professores, *o professor é um modelo de conduta*. Nessas afirmativas temos subentendidos conceitos de imitação, mas, de fato, como acontece esta imitação? O que se imita? Que cultura se imita? Será a imitação uma forma de interpretação, um ponto de partida para a criação? E, como ela pode contribuir para o processo de aprendizagem?

Por outro lado, no próprio ensino de arte difunde-se a negação de modelos. Isto pode ser observado em reflexões sobre a sua presença (negativa) em releituras; aos danos que podem causar ao potencial criador e a padronização dos desenhos infantis; ou, ainda, pela afirmação da criatividade, numa constante defesa da liberdade e da relevância da espontaneidade da criança ou do adolescente. Questionamos o que é realmente imitar... Não terá sido criado um mito sobre a imitação? Qual o seu

papel, a sua necessidade no ensino de arte? Está associada a uma ideologia?

Para responder a estas questões, definimos como objetivo destacar na história da educação e do ensino de arte a presença da imitação no processo de aprendizagem, de forma a explicitar conceitos sobre a imitação e verificar a sua presença ao longo de uma trajetória histórica.

Partimos da hipótese de que a imitação é determinante no processo de aquisição de conhecimento e da criatividade e que se torna produtiva na medida que temos a compreensão de seu papel na relação entre indivíduo e sociedade.

Optamos por fazer uma pesquisa teórica e bibliográfica, dentro de um aporte teórico-metodológico que possibilitasse a compreensão da imitação no processo de aprendizagem nas suas relações entre indivíduo e sociedade, em seus aspectos históricos, sociais, políticos e ideológicos e, para isso nos fundamentamos na teoria sócio-histórica.

Nosso pressuposto entende a imitação como produtiva, que mesmo quando negada está implícita nas produções artísticas ou no processo de aprendizagem em diferentes níveis do desenvolvimento do indivíduo. A imitação tanto se configura como cópia, quanto como reprodução de modelos, estando presente nas ações cotidianas do indivíduo e da sociedade em que se insere. Representando uma forma de interação e relação com os modos de produção e uma premissa para a interpretação da nossa sociedade. A imitação não será negativa se estiver inserida em um processo que leva ao conhecimento ou em

uma base concreta que leva à superação de padrões estéticos e à criação. Nenhuma cópia, por mais fiel que seja, deixará de apresentar ou despontar a possibilidade de um traço de criação. Defendemos a imitação como forma de aquisição de conhecimento, não a compreendemos como uma ação mecânica, conforme o entendimento de Vygotsky (1991).

Na verdade levantamos a possibilidade da ruptura com modelos pedagógicos do ensino de arte, que concebem o processo de aprendizagem ou de criatividade como inatos ou como frutos de inspiração divina. A partir das reflexões sobre a imitação, pretendemos buscar contribuições da perspectiva sócio-histórica para a o ensino de arte, pois não é possível fazer uma análise, ou uma interpretação, que desvincule o objeto de estudo de um pressuposto teórico, de suas relações sociais, econômicas, políticas e históricas ou do conjunto teórico em que está fundamentada.

Alertamos que o estudo é introdutório e visa a explicitar o sentido da imitação, na educação e no ensino de arte. Intencionalmente nos centramos mais na arte de ensinar, ou seja, nos aspectos metodológicos, do que propriamente no ensino de arte, pois aí é que encontrávamos as referências ao nosso objeto de estudo. A história da educação teve um enfoque central por entendermos que o ensino de arte não se desvincula deste conjunto mais abrangente.

De acordo com nossos objetivos o estudo teve uma base documental e teórica. Foi dividido em quatro partes: primeira discute o conceito de imitação, em um sentido filosófico e estético; em seguida, o con-

ceito da imitação na história da educação; em terceiro, a imitação na história do ensino de Arte no Brasil; e a conclusão deste estudo, nas reflexões finais. Apresentamos aqui uma síntese das nossas investigações.

1 *Mimesis* ou arte?

A palavra imitação deriva do grego *mimesis*, utilizada por Platão para indicar um dos modos possíveis da relação entre as coisas sensíveis e as idéias (Abbagnano, 1982). A imitação é, para Platão, a própria definição da arte.

A arte como imitação refere-se à relação entre arte e natureza, definindo uma visão de realidade, que é mera tentativa de representar o inteligível. A mais antiga definição da arte na filosofia ocidental, a da imitação, subordina a arte à natureza ou ao mundo ideal. O pintor não faz senão reproduzir a aparência do objeto construído pelo artífice, sem entender verdadeiramente das coisas que imita e sem a capacidade de efetuá-las. Desta forma há uma passividade da imitação artística. Platão condenou a arte imitativa por ser antieducativa.

Para Aristóteles (1992) o valor da arte deriva do objeto imitado. Ao artista pertence o mérito da escolha oportuna do objeto imitado, no entanto, a passividade artística permanece. Para Aristóteles imitar é natural do homem desde a infância.

A imitação estará sempre presente em discussões estéticas, perfazendo toda uma trajetória histórica de reflexões filosóficas. A idéia da imitação como arte será superada, assumindo outras características e

conceitos, adquirindo valor próprio como questão estética da relação entre arte e natureza. Entendemos arte como fonte de conhecimento, autônoma enquanto linguagem, que desvenda e revela contradições e relações sociais, ocupando uma função social sem perder o seu aspecto criativo. Sendo a imitação uma determinante presente nas origens do processo criativo e constante nas relações estéticas entre indivíduo e sociedade. Desta forma supera a concepção de Platão que entende a arte como *mimesis* e por consequência uma arte inferior.

2 Reflexões a partir da história da educação

Na história da educação podemos perceber que a imitação esteve presente nas sociedades primitivas como um processo natural que possibilita o aprender, dado pela própria forma de estruturação social. No Egito Antigo consta uma sociedade que preserva padrões estéticos conservadores e que tem na educação mnemônica a presença da imitação, associadas à preservação de valores e de padrões de conduta de forma rígida. Na Grécia Antiga há uma preocupação com a democratização do ensino, mas um ensino elitista e também não menos rigoroso que no Egito. De forma geral, há na educação grega, a valorização da escrita, leitura e a repetição das letras, de forma mnemônica. Neste ponto destacamos o seguinte trecho extraído da obra de Manacorda:

E no século I a.C., Dionísio de Halicarnasso nos informa sobre a persistência desta didática: 'quando aprendemos a ler, apren-

demos primeiro o nome das letras, depois suas formas e valores, em seguida as sílabas e suas propriedades e, enfim, as palavras e suas reflexões. Daí, começamos a ler e a escrever, de início lentamente, sílaba por sílaba. Quando, no devido prosseguimento do tempo, as formas das palavras estiverem bem fixas em nossas mentes, lemos com agilidade qualquer texto proposto, sem tropeçar, com incrível rapidez e facilidade' [...]. **Este método destinado a durar por milênios**, é comprovado também por um a passagem da curiosa **Tragédia gramatical** (*grammatiké tragoedia*), de um autor ateniense da metade do século V a.C. [...]: 'o ateniense Cálías fez o mencionado espetáculo gramatical, dispondo-o desta forma: o seu prólogo é constituído pelas letras do alfabeto e é preciso pronunciarlo letra por letra separadamente, e terminá-lo voltando ao alfa: alfa, beta, gama, [...] E o coro das mulheres, juntando duas letras cada vez, é em versos e cantando desta forma: beta-alfa ba, beta-e bee, [...]; e volta ao início da antístrofe da melodia e do ritmo: gama-alfa, gama-e, [...]; e com cada uma das outras sílabas todos fazem a mesma coisa quanto ao metro e à melodia. (1996, p. 54. Grifos nossos):

A citação embora longa se faz necessária, pois está técnica será lembrada em outros momentos deste texto, conforme expresso pelo próprio autor ao longo de sua obra.

Na educação romana continuam a existir práticas semelhantes às dos gregos e na escola de Quintiliano existem métodos que certificam o caráter mecânico da educação além de afirmar que,

Nas crianças, a memória é o principal índice de inteligência [...]. A outra qualidade é a imitação que prognostica também a aptidão para aprender, desde que a cri-

ança reproduza o que se lhe ensina (*apud* Gadotti, 2002, p. 48).

Observa-se a presença da valorização da memorização e da própria imitação com sentido de qualidade que demonstrando a aptidão para o aprender e apontando para um modo de se reconhecer os talentos nas crianças. A escola descrita leva a acreditar que existe uma forte tendência, resultante do seu caráter mecânico, a uma escola sem sentido que desvincula a teoria da prática. Repete-se, imitam-se e reproduzem-se conteúdos e sociedade sem haver reflexão. O conceito de imitação, por consequência, está associado à reprodução e à memorização.

No que se refere ao ensino da gramática ou das letras, temos a presença da imitação num processo mecânico da aprendizagem, tal processo está associado a toda uma trajetória que envolve os interesses das classes dominantes; associados, também, a um grande sadismo pedagógico, que consiste em uma relação entre aluno e professor marcada pela agressividade e violência física. A imitação está inserida em uma educação clássica e tradicional, desde a antiguidade até o final do século XVIII, conforme observamos ao longo dos nossos estudos. Devendo ser resguardadas as diferentes contextualizações feitas sobre cada período citado, que apesar de diferentes, consolidam uma aprendizagem obtida em um processo dolorido e mecânico, que permanecerá por exemplo, nos métodos do ensino mútuo e em outros períodos históricos.

Na Idade Média se dá o gradual desaparecimento da escola clássica e a formação da escola cristã, episcopal nas cidades

e cenobítica no campo. Verifica-se neste processo um empobrecimento cultural. Na escola, como é típico da sociedade cristã, o *dizer* e o *fazer* são distintos. O modelo organizacional da escola é hebraico, existindo uma reprodução de modelos tanto no que se refere à metodologia de ensino quanto aos padrões estéticos. Esta nova tradição cristã trará uma escola nos bispados e nos mosteiros. Nessa escola cabe ao professor falar e ensinar e ao discípulo calar e escutar, havendo ainda uma clara desigualdade de relações, que marcam também, o caráter pedagógico da cópia de modelos.

Quanto à preparação para os ofícios artesanais há uma continuidade de uma aprendizagem nas formas já conhecidas, como o observar e o imitar, antes de produzir autonomamente.

O ensino cenobial é levado a extremos, onde o ler e o interpretar não estão acompanhados, como se observa nas palavras do abade de Reicheneau,

A bondosa ajuda do mestre e o orgulho, juntos, levaram-me a enfrentar com zelo as minhas tarefas, tanto que após algumas semanas conseguia ler bastante corretamente não apenas aquilo que escreviam para mim na tabuinha encerada, mas também o livro de latim que me deram. Depois recebi um livrinho alemão, que me custou muito sacrifício para ler mas, em troca, deu-me uma grande alegria. De fato, quando lia alguma coisa, conseguia entendê-la, o que não acontecia com o latim; tanto que ficava maravilhado porque era possível ler e, ao mesmo tempo, entender o que se tinha lido (IX *apud* Manacorda, 1996, p. 135).

O conteúdo formal está separado do concreto, percebe-se que na metodologia

de ensino existe uma separação entre teoria e prática, que não se desvincula de questões ideológicas. Como alega Manacorda, ao referir-se às constantes inovações metodológicas presentes no século XIX, “a conservação e progresso se confrontam em torno do fastidioso mas real problema do método, atrás do qual se escondiam interesses e ideais mais profundos” (Ibidem, p. 285). Podemos perceber que se alteram os conteúdos e os objetivos mas pouco se altera, ao longo dos séculos que extrapolam os limites temporais da Idade Média, a metodologia de ensino. A preservação de uma educação mecanicista, ou pelo menos dos seus métodos, está relacionada a uma concepção de mundo que não tem uma ação reflexiva, e que vê no sujeito um mero receptáculo em conformidade com interesses que não aparecem claramente expressos,

O que bem podemos perceber na análise sobre a imitação em Comênio. Curiosamente Comênio, um dos precursores da educação nos moldes que conhecemos, tem na imitação e na natureza a base imóvel “sobre a qual se assenta toda a estrutura da didática comeniana” (Gasparin, 1994, p. 80), a didática, arte de ensinar e aprender, “nada pode fazer, a não ser imitando a natureza” (Comênio, 1957, p. 187). Mas, qual o sentido desta imitação? Em princípio, a imitação é a imitação da natureza. A natureza fornece os modelos do que se deve fazer, o homem ao observar o peixe nadando o imitará através de movimentos semelhantes, em vez de barbatanas os braços, em vez da cauda os pés, ou construindo barcos, em vez de barbatanas os remos, velas em vez da cauda o leme.

Em toda a sua obra Comênio mostra através de vários exemplos externos à escola como o homem segue a natureza na construção de sua arte. Arte entendida aqui, como artesanato ou manufatura, e natureza como o nosso estado primitivo e fundamental e, também como “[...] providência universal de Deus [...] em cada criatura aquilo para que a destinou” (Comênio, 1957, p. 102).

A ordem exata existente em tudo é que deve permanecer presente em todas as ações do homem, e por consequência, também na didática, um exemplo se dá no capítulo XXI do *Método Para Ensinar As Artes*. Sobre as artes o autor refere-se ao ensino das artes técnicas, havendo maior dedicação a estas, uma vez que exigem uma aplicação “árdua e demorada”, a teoria por ser “fácil e breve” só dá prazer. Para o ensino, a arte requer: 1. o modelo ou a imagem, que é uma espécie de forma externa, que o artista observa e tenta reproduzir. 2. a matéria, que é aquilo a que deve imprimir-se a forma. 3. os instrumentos, com a ajuda dos quais se executa o trabalho (Comênio, 1957). Indo além, Comênio apresenta onze cânones que explicita o seu *Método Para Ensinar As Artes*, todos eles apresentados dentro de regras rígidas e claramente direcionados para um ensino mecanicista ou “tradicional”, que não sem exageros, persistem em algumas práticas educativas contemporâneas, como por exemplo, o traçado sobre moldes, o uso de papéis transparentes e de decalques.

Uma questão a ser observada é que no final da Idade Média começa a ser vislumbrada uma forma diferente de ensino,

fato que advém do crescimento das manufaturas.

Surtem novos modos de produção, em que a relação entre ciência e a operação manual é mais desenvolvida e a especialização é mais avançada; para isso é necessário um processo de formação em que o simples observar e imitar começam a não ser mais suficientes [...] Surge agora o tema novo de uma aprendizagem em que ciência e trabalho se encontram e que tende a se aproximar e a se assemelhar à escola. É o tema fundamental da educação moderna que apenas começa a delinear-se (Manacorda, 1996, p. 161).

Decorre que o trabalho colocará a imitação, associada à observação e a ação mecânica, em cheque. Novas formas de ver a educação a partir das necessidades materiais de produção terão fortes influências sobre os métodos, que começaram a ter, na educação moderna, inúmeras variáveis. As mudanças acontecem tanto nos conteúdos, quanto nas formas de produção material da escola, que estará envolta em questões inicialmente políticas e depois sociais.

Neste processo o próprio homem, com o advento do Humanismo, tem um novo papel social e, por conseqüência, a criança começará a ser vista com mais cuidado. O Humanismo, que: declaradamente se opõe à cultura escolástica; coloca-se contra a ignorância dos clássicos e o uso servil dos manuais ou compêndios; opõe-se às metodologias obsessivamente repetitivas e a disciplina sadicamente severa; tem como conteúdos a literatura latina e grega, a poesia, música, as artes e os exercícios físicos; vê uma relação professor e aluno mais próxima, onde o estudo é acompanhado por passeios, jogos e brincadei-

ras, sendo a disciplina baseada no respeito pelo adolescente. Mesmo que tais propostas nos façam pensar que tudo mudou de repente, ocorre que velhas práticas de se ensinar à gramática, como já afirmamos anteriormente, ainda permanecem presentes, como podemos perceber na forma de ensinar do humanista Nicolò Perotti “[...] repita as letras – A, b, c... x, y, z. Repita a saudação [...]” (*apud* Manacorda, 1996, p. 182).

Os movimentos populares não católicos tiveram grande importância para mudanças mais significativas, para a difusão do ler e escrever. Com o objetivo de possibilitar a leitura direta da bíblia, são responsáveis por iniciativas mais avançadas de novos métodos e modelos de educação popular e moderna, dentro de questões sociais mais concretas, por exemplo, Lutero tenta conciliar o respeito pelo trabalho manual produtivo com o tradicional prestígio do trabalho intelectual.

Dentro deste espírito moderno encontra-se Locke (1632-1704), que traçando uma educação não para a formação das classes populares, mas para a formação do *gentleman*, propõe novos métodos, onde o jogo, a utilidade prática, a persuasão racional, os métodos não-constritivos e o autogoverno são os instrumentos desta pedagogia, que objetiva não a variedade dos conhecimentos, mas liberdade de pensamento. Nota-se que começa a haver uma ruptura com o mecanicismo e a ausência da valorização do indivíduo na prática pedagógica, que havia se cristalizado ao longo dos séculos.

Começa o desprezo pelas formas agressivas e opressoras presentes na edu-

cação e gradativamente haverá uma valorização de metodologias voltadas para o jogo, como está expresso em Rousseau (1712-1778), este representa uma ruptura com os antigos modelos e muito influenciará novas ações pedagógicas. Rousseau focaliza na criança um ser perfeito em si. Em sua obra *Emílio*, constam aspectos que negam a educação tradicional e delineiam um plano de uma pedagogia inovadora e libertadora.

Entre os aspectos positivos merecem ser mencionados a redescoberta da educação dos sentidos, a valorização do jogo, do trabalho manual, do exercício físico e da higiene, **a sugestão de usar não a memória, mas a experiência direta das coisas, e de não utilizar subsídios didáticos já prontos mas construí-los pessoalmente** (Manacorda, 1996, p. 243; grifo nosso).

Destacamos, também, o socialista utópico Fourier, que se orienta pela tradição individualista de Rousseau e propõe uma escola harmônica, exaltando a espontaneidade, o jogo e a livre escolha de uma ou outra experiência até a criança encontrar aquilo que mais condiz consigo “[...] ela vai querer dar vazão à vontade de imitar ou macaquear” (Manacorda, 1996, p. 273). Em Fourier temos um novo conceito para a imitação, que parte de uma necessidade espontânea da criança.

Entre as novas pedagogias existentes a partir do século XIX, podemos perceber que a imitação deixará de existir, pelo menos textualmente. Com o advento da “escola nova” a questão metodológica valorizará a espontaneidade e dentro desta perspectiva o sujeito criativo e ativo, sendo que a

imitação deixará de ser mencionada em detrimento da livre criação do indivíduo. Cabendo perfeitamente aos interesses do novo liberalismo que começa a despontar. As escolas “novas” valorizam o jogo e o trabalho como elementos educativos sempre presentes, e por isso, também são chamadas de “ativas”; fazem uma forte crítica às escolas e à educação tradicional e utilizam a psicologia experimental para, junto com a criança como sujeito, ressaltar a expressão nas atividades sensório-motoras, esvaziando a escola de conteúdos sistematizados.

Já no século XX nos EUA, partindo de uma inspiração nestas escolas ativas, surgem as escolas que tem como critério fundamental o *aprender fazendo*, junto a este tipo de escola junta-se o movimento de democratização da educação. Gradativamente a imitação cede espaço para a espontaneidade.

Em matéria de educação intelectual, a escola nova procura abrir a mente para a cultura geral, à qual se une uma especialização inicialmente espontânea e, em seguida, voltada para uma profissão. Nela o ensino está baseado nos fatos e nas experiências, como também na atividade pessoal, que surge dos interesses espontâneos da criança. (Ibidem, p. 312).

Neste texto está implícita a metodologia que se segue e a necessidade da valorização dos interesses da criança, ou ainda da sua espontaneidade, aqui se pressupõe uma ausência de modelos a serem seguidos, e de conteúdos que se voltam especificamente para a necessidade do mercado de trabalho. A escola nova tem como principal representante John Dewey e sua expansão se dá em grandes proporções.

Ainda na primeira metade de século XX, deve-se considerar influência da psicologia na educação principalmente com Piaget e Vygotsky.

Em Vygotsky teremos uma nova forma de compreender a imitação, que descarta a mecanicidade e alerta para a sua necessária contribuição ao processo de aprendizagem, de modo que possa contribuir de acordo com o nível de desenvolvimento de cada criança. Para o autor:

Um princípio intocável da psicologia clássica é o de que somente a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa, é indicativa de seu nível de desenvolvimento mental. Esse ponto de vista está expresso em todos os sistemas atuais de testes. Ao avaliar-se o desenvolvimento mental, consideram-se somente aquelas soluções de problemas que as crianças conseguem realizar sem a assistência de outros, sem o fornecimento de pistas. Pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. Recentemente psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento (Vygotsky, 1991, p. 98-9).

Vygotsky aponta para a necessária intervenção por parte dos adultos e na sua contribuição para um real aprendizado, pois através da imitação as crianças aprendem. A imitação não é uma ação mecânica e pode levar a uma (re)criação e não a meras cópias de modelos, contribuindo para o entendimento e transformação do mundo.

Ainda no século XX, devemos destacar os grandes avanços tecnológicos e da informática; a consolidação da escola gratuita e laica; a contínua influência da escola nova; a tendência a um grande ecletis-

mo metodológico; o aumento do distanciamento entre teoria e prática pedagógicas. Apesar dos constantes avanços nas discussões sobre a educação, ainda persistem velhos métodos e velhas concepções, conforme os descritos de Comênio na sua *Didática Magna*, ou das formas de transmissão de conhecimento calcadas na memorização, presentes na educação tradicional.

Já na segunda metade do século XX, um enfoque que se torna evidente nas discussões sobre a educação contemporânea é a presença, cada vez maior, das tecnologias e dos avanços que elas representam. Sobre a tecnologia existem resistências sobre a sua presença no processo de aprendizagem, a escola fecha-se num anacronismo (Alves, 2001). Pensar em uma nova didática pressupõe o rompimento com antigas formas de ver a educação, neste sentido a formação de professores tem fundamental importância, visto que pode romper com concepções pedagógicas tradicionais. Alves (2001) aponta para a necessidade de uma nova "dimensão da imitação e da obediência" às normas que exerceram um expressivo papel na formação do homem, e que por si só não bastaram.

Não por acaso estamos na era do globalismo, que implica a difusão da cultura dos países mais desenvolvidos, em nome do constante avanço de mercado e da tecnologia, na continuidade e no reforço do modo de produção capitalista. Difunde-se a idéia de valorização de outras culturas, do regionalismo, do multiculturalismo, mas que cultura ficará? A cultura de massa, fragmentada e sem consistência?

Com certeza, uma cultura que se imita sem oposição ou crítica, imposta pelos grandes centros do poder capitalista, que apesar de propagar a democratização do conhecimento o torna cada vez mais elitista, uma vez que o acesso ao computador mesmo no interior da escola é restrito, muitas vezes condicionado a uma rápida formação voltada para as necessidades eminentes do mercado de trabalho.

A própria arte procura romper, e às vezes se corrompe, com os ditames culturais, na sua relação com a tecnologia retoma a questão estética da relação entre arte e natureza. A computação gráfica de certa maneira procura imitar a pintura ou a fotografia, através de simulações de imagens que mesmo beirando o realismo, não passam de representações numéricas expressas em algoritmos que reproduzem imagens sintéticas da realidade. No mesmo instante em que procura ser independente da realidade que a cerca, também a reproduz.

A consolidação da escola gratuita trouxe uma nova questão: a da garantia de uma educação de qualidade, que possa levar a uma compreensão da sociedade em que está inserida; onde a transmissão de conhecimentos, não se restrinja a métodos repetitivos ou espontaneísticos, que sejam de fato democráticos. Defendemos uma escola que torne, de fato, a cultura acumulada historicamente pela sociedade de acesso a todos, sem falsas valorizações às diferentes culturas.

3 Primeiras aproximações sobre a imitação no ensino de arte no Brasil

No que se refere ao ensino de arte, podemos perceber que, embora, nos referindo somente ao Brasil, a presença da imitação acontece com as mesmas características presentes nas análises sobre a educação de forma geral. A princípio uma educação tradicional e mecanicista que pressupõe cópias e modelos a serem rigidamente seguidos, por exemplo, "Com a criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, em 1816, tivemos entre nós a instalação oficial do ensino artístico, seguindo os modelos similares europeus". (Fusari e Ferraz, 1993, p. 29).

Este ensino artístico oficial considerado a *célula mater* do ensino de arte no Brasil, pressupõe a cópia de modelos estéticos de tendências artísticas que se sedimentaram como valores da arte brasileira. Já nas primeiras décadas do século XX, o ensino de Arte se volta para o desenho e como explica Fusari e Ferraz (1993, p. 30):

Na prática, o ensino de desenho nas escolas primárias e secundárias fazia analogias com o trabalho, valorizando o traço, o contorno e a repetição de modelos que vinham geralmente de fora do país.

Novamente a cópia de modelos estrangeiros, acrescida da cópia como método de ensino, estão presentes, permeando décadas e décadas do processo de ensino em arte. No início do século XX, temos o surgimento da Escola Nova que, dando ênfase a expressão, contrapõe-se à concep-

ção de imitação ou reprodução de modelos de acordo com os pensamentos de John Dewey e Hebert Read. Temos a criação das Escolinhas de Arte, no Rio de Janeiro, lideradas por Augusto Rodrigues. Este movimento tem como base,

[...] um comportamento aberto, livre com a criança; uma relação em que a comunicação existisse através do fazer e não do que pudéssemos dar como tarefa ou como ensinamento, mas do fazer e do reconhecimento da importância do que era feito pela criança e da observação do que ela produzia (Rodrigues, 1980 *apud* Fusari e Ferraz, 1993, p. 32).

A cópia ou valorização de modelos deixa de ser utilizada e começa a sedimentar pensamentos e encaminhamentos sobre a livre-expressão, configurando um fato histórico onde a criação artística depende da total liberdade de expressão e a ausência da interferência por parte do adulto. Reminiscências desse pensamento persistem até os dias de hoje. Podendo ser percebidos inclusive no ensino tecnicista (décadas de 60/70) onde,

Os professores enfatizam um "saber construir" reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um "saber exprimir-se" espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas (Ibidem, p. 32).

Este ideário libertador que privilegia a livre criação e a educação voltada para a preparação para o trabalho em uma visão pragmática e imediatista, sedimenta-se de vez no ensino de arte. Já nas últimas décadas do século XX,

Começa-se a "desenhar um redirecionamento pedagógico que incorpora qualidades das pedagogias tradicional, nova, tecnicista e libertadora e pretende ser mais realista e crítica." (Fusari e Ferraz, 1993, p. 33).

Esse "desenhar" é o que temos, de forma geral, na prática pedagógica atual dos professores envolvidos com o ensino de Arte, ou seja, o ecletismo e a falta de clareza sobre os pressupostos teóricos que norteiam cada tendência ou prática pedagógica, mas que continuam a dar ênfase à livre-expressão, de acordo com os princípios escolanovistas, ou a uma mera reprodução de modelos, mesmo que os estejam negando.

O movimento Arte-educação, que aconteceu na década de 80, contribuiu para que o ensino de arte obtivesse melhores direcionamentos, tanto na teoria quanto na prática, apontando para uma proposta triangular no ensino de arte, concebida por Ana Mae Barbosa (1998) e discutida por Fusari e Ferraz (1993).

Com a proposta triangular de Barbosa (1998), existe uma preocupação com uma melhor qualidade do ensino de arte, e pelas releituras das obras de arte é possível que se chegue à compreensão e reflexão sobre questões estéticas da história da arte. Tal proposta difundiu-se rapidamente entre os arte-educadores, que devido à falta de conhecimento sobre a teoria, a aplicaram de forma a ter de novo um modelo a ser copiado. Não pretendo responsabilizar os arte-educadores, entendendo que tal fato se deva a toda uma conjuntura social, a uma visão positivista do ensino de arte, que

não percebe nele utilidade alguma e que distorce, pelo seu pragmatismo, a teoria.

No entanto, propostas críticas sobre o ensino de arte começam a ser esboçadas, propostas que têm aproximações com a pedagogia Histórico-Crítica, que propõe:

Métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente (Saviani, 1995, p. 79).

É nesse ponto que fazemos referência a uma teoria crítica, em que Duarte (1999) aponta para a questão da imitação na educação alegando que o indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. Podemos completar afirmando que a imitação está, definitivamente, presente em todo processo de aquisição de conhecimento e para ele contribuindo sem que esteja vinculado a ações mecânicas ou não criativas.

Podemos afirmar ainda que no momento em que não há questionamento do modelo copiado, imitado, há sua perpetuação. Como se observou, perpetuaram-se na história da educação e do ensino de arte diferentes modelos de sociedade que continham nas suas entrelinhas metodológicas a presença da imitação numa visão mecanicista.

Um indivíduo ativo imita e o faz espontaneamente, mas não se torna crítico, e acaba por reproduzir a sociedade em que está inserido. No momento em que o indivíduo imita e interage com o objeto, e tem um modelo a ser seguido, sem meramente

reproduzi-lo, tenderá a sua superação. Entendemos, então, que a imitação torna-se produtiva, na medida que possibilita a aquisição de conhecimentos e, que estes conhecimentos levem o indivíduo a ser criativo e consciente de sua história, como ser social. Apropriando-se do conhecimento, humaniza-se.

4 Conclusão

Ao longo desta trajetória histórica, podemos perceber diferentes conceitos referentes à imitação no processo de aprendizagem: foi tida como natural nos povos primitivos; assumiu um papel associado à memorização e conservação de padrões sociais nas sociedades antigas; contribuiu para definir as qualidades e aptidões de uma criança da Roma Antiga; associou-se à observação passiva na Idade Média; foi uma ação espontaneamente desejada, no século XIX; foi suprimida na escola nova e ressurgiu em uma teoria crítica, com um novo conceito, o de ser produtiva.

Dentro dos nossos estudos podemos perceber que a imitação, considerando cada período e interesses implícitos à sua presença, tem conceitos diferentes. Está na maior parte do texto associada às concepções mecanicistas de educação, daí o entendimento, presente até os dias de hoje, de que é negativa ao processo de criação ou de aprendizagem. Podemos afirmar que está intimamente ligada à reprodução, repetição, memorização, às cópias e aos modelos.

A partir da análise sobre a imitação no ensino de arte no Brasil, torna-se evi-

dente que a imitação está presente não só na cópia de modelos, mas na reprodução de uma sociedade, na valorização de modelos que são de certa maneira impostos pelas classes dominantes.

Desta forma a imitação acontece em dois níveis:

- 1º. Como aquisição de conhecimento, em uma relação do sujeito com o objeto. Inicialmente como um sujeito passivo, e de acordo com nossos pressupostos, como sujeito que interage e que transforma o objeto.
- 2º. Na relação entre sociedade e indivíduo, inicialmente o indivíduo como reprodu-

tor de uma sociedade e depois, como um indivíduo que se relaciona dialeticamente com esta sociedade.

Chegamos então a outros questionamentos: como delimitar o conceito de imitação, uma vez que estudamos o seu papel na educação? Como está relacionada com a psicologia, em outras correntes que não a sócio-histórico? Quais são os estudos sobre a imitação, como parte do processo de aquisição do conhecimento? Como podemos relacionar concretamente a imitação, reprodução e repetição?

Entendemos que este estudo é apenas o começo de outros tantos...

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ARISTÓTELES *et al.* *A poética clássica*. 5. ed. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1992.
- ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande-MS: UFMS; Campinas-SP: Autores Associados, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte-MG: C/Arte, 1998.
- _____. *Arte-educação no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995. (Coleção Debates).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Arte/. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COMÊNIO, João Amos. *Didática magna: tratado universal de ensinar tudo a todos*. 3. ed. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. [S.l.]: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.
- DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.
- FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. A dialética: concepção e método. In: *Concepção dialética da educação*. 7. ed. Campinas: Autores Associados/Cortez, 1990.

GASPARIN, João Luiz. *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos*. Campinas-SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

IANNI, Octávio. *A era da globalismo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1996.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*. 5. ed. Trad. Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Darwin Antônio Longo de. *Metapintura: conhecimento e estudo da pintura*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2002.

PIMENTEL, Valéria; SZPIGEL, Marisa. Cópia ou releitura? Como Não Levar Gato por Lebre. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, n. 14, p. 61-65, 2000.

PLATÃO. *A República: Livro VII*. Brasília: UnB; São Paulo: Ática, 1989.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 13. ed. Trad. José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 29. ed. São Paulo: Editores Associados/Cortez, 1995. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

VYGOTSKY, Lev S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIANNA, Maria Letícia. Desenhos estereotipados, considerados ervas-daninhas o que podemos fazer com eles? *Revista do Professor*, Porto Alegre, n. 38, p. 23-27, 1994.

Recebido em 15 de dezembro de 2003.

Aprovado para publicação em 30 de maio de 2004.

Resenhas

Educação infantil: política, formação e prática docente

Josefa A. Gonçalves Grigoli

Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professora do Programa de pós-graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.
e.mail: j.a.grigoli@ucdb.br

RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Mariluce (Orgs.). *Educação infantil: política, formação e prática docente*. Campo Grande: UCDB; Brasília: Plano, 2004. 127p. (Educação em Movimento, 4).

O 4º volume da Série Educação em Movimento reúne seis artigos que, no seu conjunto, evidenciam, de forma bastante feliz e apropriada, os três eixos de análise anunciados já no título do livro. A temática da educação infantil é focalizada, na sequência dos textos, em três movimentos que se articulam para compor um painel, ao mesmo tempo informativo e crítico, abrangente na sua contextualização histórica e específico ao tratar das questões que dizem respeito diretamente aos desafios postos pela nossa realidade.

Assim, os dois artigos iniciais têm como eixo norteador a problematização da situação da educação infantil e a análise da sua inserção no contexto das políticas públicas.

A coletânea é aberta com o artigo “Infância em resistência às políticas internacionais”, escrito por Fernanda Muller, que traz para a discussão a “situação atual da infância e da educação infantil enfocando as interferências das políticas internacionais” (p.

11). Apoiada em uma competente revisão bibliográfica sobre o tema e num diálogo crítico com os autores, apresenta para o leitor um amplo painel acerca da “construção” (ou “invenção”) da infância. Retrata o contexto social, político e econômico em que a condição de infância foi estabelecida e relaciona esses fatos com a expansão da escola. Traz para a reflexão os conceitos de “pedagogia cultural”, “currículo cultural” e “kindercultura” que remetem para a análise acerca da influência das grandes corporações na produção da infância. Nas considerações finais, alerta para o fato de que “a infância vem sendo ameaçada pelos organismos internacionais e pela forma como interferem nas políticas nacionais e locais” (p. 29), e reafirma a necessidade de se “tentar compreender processos vividos pelas crianças nas escolas de Educação Infantil e como a infância se constitui nesse cenário (...) e [de] que a infância precisa ser compreendida na sua pluralidade e as crianças como atores sociais plenos” (p. 29-30).

A partir deste quadro de referência mais amplo, focalizando questões de “fundamentos” da Educação Infantil, o leitor poderá situar-se com segurança na leitura do artigo que segue: “Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil”, de Mariluce Bittar, Jória Pessoa O. Silva e Maria Cecília Amendola da Motta. Nele, as autoras desenvolvem um cuidadoso estudo sobre a presença, a evolução e a implementação da educação infantil no contexto das políticas públicas no Brasil. Em um texto bem articulado e solidamente referenciado em documentos, evidenciam que a concepção de educação infantil, de cunho marcadamente assistencialista desde as suas origens, só começa a ser revista a partir do reconhecimento do direito que a criança tem de ser educada. Destacam, em seus argumentos, o papel decisivo dos movimentos sociais que marcaram o período em que se elaborou a nova constituição, na luta pela incorporação dos direitos da criança como dever e garantia do Estado, não só na constituição propriamente, mas nas legislações e políticas complementares relacionadas com esta questão, que a ela se seguiram.

Na seqüência, são levantadas questões muito pertinentes, relacionadas com a importância da participação da sociedade civil no acompanhamento da “implementação das políticas e diretrizes educacionais (...) no sentido de criar estratégias de ação que assegurem, de fato, o atendimento dos direitos da criança, já garantidos em lei” (p. 43). Nessa direção, as autoras desenvolvem uma reflexão sobre a “necessidade de se

repensar o papel dos Conselhos de Direitos na implementação das políticas públicas de educação infantil” (p. 47). E conclui lembrando que: (a) os movimentos organizados da sociedade civil não devem incorrer no equívoco de se tornarem apenas legitimadores de um modelo de participação; (b) as políticas públicas de educação infantil precisam ser entendidas pelo Estado, como prioridades e a sua implementação, como compromisso político, pois só assim poderão deixar de contribuir para a reprodução das desigualdades; (c) os Conselhos, por sua vez, devem atuar no sentido de promover a conscientização acerca da importância de uma efetiva participação como parte do exercício de construção da cidadania.

Os dois artigos seguintes tratam da questão da formação dos professores, com enfoques diferenciados, contribuindo, cada um a sua maneira, para ampliar o quadro de referência a partir do qual essa reflexão deve ser feita.

No primeiro deles, sob o título “Formação de professores: política de (des)entendimento entre instâncias normatizadoras e concretizadoras”, o autor – Vicente Fideles de Ávila – discorre sobre a “radical reviravolta no perfil da demanda educacional escolar” motivada pelas exigências decorrentes da mundialização da economia e sobre a necessária “reorientação na caminhada da escola brasileira” (p. 52). Além de profundas modificações na escola, o autor defende que a “formação dos profissionais da educação [seja] mais sólida [e] rigorosa” (p. 54) e explicita os elementos envolvidos

nessa formação bem como as condições necessárias para a sua viabilização. Mas reconhece as dificuldades desta empreitada e as relaciona com os “descompassos entre instâncias normatizadoras e concretizadoras”. Estes descompassos decorrem da falta de sintonia ou, mais grave, “da frontal contradição entre o ‘mundo do sistema’ e o ‘mundo vivido.’” (p. 58).

Pondera, ainda, que a crença de que “com boas normas e diretrizes se resolvem problemas tão complexos, agudos e distorcidos como o da formação de professores (...) parece ser a razão (equivocada) pela qual as instâncias normatizadoras as imponham de cima para baixo às agências formadoras” (p. 57) e conclui expressando a sua crença de que é possível redimensionar o referido descompasso, incentivando uma cultura de cooperação que venha a substituir as práticas impositivas, vigentes nas relações entre aquelas instâncias.

O segundo artigo deste bloco, quarto da coletânea, é de autoria de Ivan Russeff e Fernando Casadei Salles e trata da “Formação continuada do professor de educação infantil e identidade profissional”. Os autores iniciam fazendo algumas considerações críticas sobre a forma como Antonio Nóvoa se refere à formação de professores, numa entrevista publicada na revista *Nova Escola*. Nela, segundo os autores, Nóvoa não só atribui à escola um papel fundamental nos processos de formação continuada do professor, mas a considera como lugar “exclusivo da ‘verdadeira’, e portanto, única possibilidade de educação continuada” (p. 74). Apontam, então, o que

consideram impropriedades desse suposto entendimento, lembrando as muitas outras instâncias, espaços e experiências externos ao ambiente escolar e que também se constituem em contextos formadores.

Para tratar das questões centrais a que se propõem na introdução do artigo, começam pela problemática decorrente da indefinição do conceito de educação continuada, o que, no limite, poderia levar a não se estabelecer diferença significativa entre os dois momentos formativos. Essa indefinição tem levado ao equívoco de se pensar a formação continuada de forma similar ao processo de formação inicial e, portanto, orientada pelos mesmos fundamentos da racionalidade técnica. Propõem, então, “alguns princípios metodológicos (para) orientar a formação em serviço” (p. 82), distinguindo-a da “outra” modalidade de formação continuada, centrada na racionalidade técnica.

Na seqüência, apoiados em dados estatísticos de órgãos oficiais, tecem considerações sobre a formação do professor da educação infantil e a precariedade da sua situação profissional. Destacando as enormes disparidades dessa realidade, entraves para o desenvolvimento profissional dos professores, os autores consideram necessária “uma ampla mobilização política da sociedade, a fim de que se elaborem e implantem políticas públicas à altura do enorme desafio representado pelas exigências da profissionalização do docente de educação infantil” (p. 89). Em consonância com essa posição, reiteram a convicção de que a “formação do professor de educação in-

fantil, tanto a inicial como a continuada devem merecer a mesma atenção dispensada à dos demais níveis de ensino" (p. 90) Concluem o artigo, apresentando para o leitor alguns princípios que dão suporte à concepção de formação continuada em serviço, por eles defendida.

Finalmente, os dois últimos artigos da coletânea voltam-se mais para as questões da prática docente, seja pelo exame das possíveis contribuições das idéias de Piaget e Vygotsky para a prática do professor de educação infantil, seja pela apresentação de uma experiência, teoricamente fundamentada, envolvendo prática de ensino em creche, como parte da formação inicial, e desenvolvida mediante observação participante e calcada na ação reflexiva.

No primeiro deles, sob o título "Desenvolvimento cognitivo e educação infantil: espontâneo ou produzido", a autora - Leny Rodrigues Martins Teixeira - apresenta as idéias centrais das teorias de Piaget e Vygotsky que guardam relação mais direta com a prática educativa, assinalando as possíveis aplicações pedagógicas das mesmas. Desenvolve seus argumentos no sentido de evidenciar o caráter maniqueísta e estéril da polêmica acerca de ser o sujeito ou o meio o fator determinante do desenvolvimento. Pondera que, mesmo representando "parâmetros diferentes de explicação do desenvolvimento cognitivo" (p. 109), essas duas teorias não são incompatíveis e, juntas, possibilitam compreendê-lo melhor. Conclui o artigo exemplificando com várias situações que podem ser trabalhadas pelo professor vi-

sando ao desenvolvimento da criança, consoante às idéias dos autores tomados como referência. Ao mesmo tempo, lembra que "se adotarmos essa concepção de ensino (...) temos que repensar também a nossa concepção de professor" (p. 11) e, podemos acrescentar, por conseqüência, a sua formação.

No último artigo da coletânea - "A atividade docente em contexto: uma experiência de prática de ensino em educação infantil, com crianças de 0 a 3 anos" - as autoras, Ordália Alves de Almeida e Jucimara Rojas, trazem para o leitor um relato e uma fecunda reflexão sobre uma experiência no campo da formação inicial, com alunos do curso de Pedagogia, organizada pela Prática de Ensino. Desenvolvida em duas instituições, com crianças de creche, essa experiência baseou-se inicialmente em observação participante e promoveu um grande envolvimento dos alunos-docentes com o contexto das instituições bem como nas várias etapas do planejamento e da realização das atividades. As autoras registram a preocupação constante em se promover a articulação entre a teoria e a prática, resgatando, explicitando e discutindo sistematicamente, ao longo das atividades em andamento, as questões teóricas a elas subjacentes: "Ao estabelecermos esse processo dinâmico entre teoria e prática, em que nem sempre há uma sintonia entre uma e outra, pelo contrário, em muitas situações existem grandes confrontos e tensões, intencionamos reafirmar o movimento dialético existente na atividade docente" (p. 121).

Vários depoimentos dos alunos-professores evidenciam a relevância da experiência por eles vivenciada. Em praticamente todos, é ressaltada a validade dessa forma como se trabalhou a relação entre a teoria e a prática. Esse dado recoloca para nós, formadores de professores, a instigante e necessária indagação sobre a importância e as possibilidades de se avançar efetivamente no processo de aproximação da formação inicial e continuada.

A “unidade na diversidade” facilmente identificada no conjunto dos artigos que integram a presente coletânea torna sua leitura recomendável para os estudantes, profissionais e todos aqueles que de alguma forma estão envolvidos com (ou estão interessados em) a educação infantil. O amplo painel a que se pode chegar a partir das contribuições dos vários autores permite que o leitor se situe em relação às questões mais importantes dessa área.

Resenha temática: Polêmicas da educação infantil

Maria Izete de Oliveira

Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora da Faculdade de Educação da UNEMAT, Campus de Cáceres. Coordenadora da Revista FAED/UNEMAT.
e-mail:proec@unemat.br

BRASIL. Ministério da Educação. *Números da educação no Brasil*. Brasília: INEP, 2001.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20.12.96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRITO, Ana Rosa Peixoto de. *LDB: da "consolidação" possível à lei "proclamada"*. Belém: Graphitte, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB n. 1 de 7 de abril de 1999. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. *CADERNOS DE PESQUISA*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 1, p. 85-112, jul. 2003.

O interesse em abordar esse tema origina-se da preocupação com a qualidade de ensino e os rumos que a está tomando a educação infantil. Os ensinamentos da psicologia educacional nos esclarecem que a personalidade de uma pessoa se forma, quase que por completo, até os sete anos de idade e suas características vão depender, em grande parte, do ambiente no qual a criança se insere, ou seja, a família, o contexto social e a escola.

Enfocando essa discussão no campo da educação escolar percebe-se que o professor é o profissional que atua mais diretamente com a criança em um período consideravelmente longo e que, por isso, exerce grande poder de influência sobre a

sua auto-estima e, conseqüentemente, sobre a sua personalidade. Essa influência é ainda maior quando se trata de crianças na faixa etária de zero a seis anos, as quais se encontram vulneráveis a qualquer influência de um adulto mais próximo.

Assim sendo, se o educador exerce influência sobre a personalidade de seus alunos, temos que considerar, também, que essa influência pode culminar em resultados positivos ou negativos dependendo da atuação dele. Se, de um lado, com uma postura democrática e libertadora, o educador pode contribuir significativamente para a formação de um cidadão consciente, crítico, independente e competente em suas ações, por outro, com uma postura autori-

tária e repressiva, que não desperta a auto-estima do educando, pode deixar seqüelas para o resto da vida de uma criança.

O mais interessante é que o educador nem sempre se dá conta do quão importante é o seu papel, a sua atuação para a vida dos alunos e, não tendo essa clareza, desempenha sua função, ano após ano, de forma alienada e acrítica. Um dos motivos dessa sua postura em relação à profissão, certamente, é a má qualidade dos cursos de formação de professor, ou seja, a falta de formação específica para a educação infantil compromete a qualidade dos cursos.

Para aprofundar essa reflexão, tomo como referência a LDB 9394/96, a Resolução CEB N° 1 de 7 de abril de 1999 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Documento do INEPE – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – que apresenta os números da educação no Brasil, e o artigo de Corrêa (2003) no qual a autora tece algumas considerações sobre a qualidade da educação infantil.

Um dos suportes para se discutir a formação do docente de educação infantil é, sem dúvida, a LDB 9.394/96. Em seu art. 62 esta Lei determina que a **formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil** e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental pode ser oferecida em **nível médio**, na modalidade Normal [grifo meu].

Entretanto, apesar dessa exigência de formação **mínima** em nível médio, o que ao meu ver ainda é insuficiente, dados do MEC (2001) apontam que no Brasil, 5,2%

das funções docentes da pré-escola possuem apenas o ensino fundamental. Isso significa que temos 12.828 “professores” (se é que podemos chamá-los assim), sem a qualificação **mínima** exigida pela LDB atuando na educação infantil.

A defasagem na formação dos professores que atuam nessa área acarreta uma grande falta de conhecimento sobre os objetivos e finalidade desse nível de ensino. A agravante é que, a maioria desses profissionais desconhece que a LDB 9.394/9, em seu art. 29, define como finalidade da educação infantil “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Desconhece, também, que essa Lei, em seu art. 31, reza que a avaliação nesse nível de ensino “far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, **sem objetivo de promoção**, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Vê-se, então, que aquela antiga crença de que o papel da pré-escola é “preparar” a criança para ingressar nas séries iniciais deveria estar ultrapassada, no entanto prevalece até hoje no bojo das instituições de educação infantil.

É também papel desses educadores a preocupação com o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e, sobretudo, da auto-estima da criança. Há, portanto, a necessidade de uma perfeita integração entre o cuidar e educar “... o ‘cuidado’ diz respeito também à maneira de os adultos se relacionarem com as crianças na escola, sendo necessário, pois, tomar a própria cri-

ança como centro para a organização do processo educativo” [Corrêa, 2003, p. 109].

Ora, para que essas orientações sejam efetivadas é necessário, não só, garantir que o professor tenha uma **formação específica** nesse nível de ensino para exercer o magistério na educação infantil como, também, assegurar uma formação **de qualidade**. Mas, pelo contrário, Corrêa (2003, p. 109) destaca que

... há pouquíssimo investimento na formação em serviço e no âmbito da própria unidade escolar [...]. Pouco se tem feito, além da denúncia sobre a ‘falta de qualificação’ ou de ‘competência técnica’ para que as próprias professoras reflitam acerca de suas práticas, problematizando-as e buscando meios coletivos para que seu trabalho possa sofrer as transformações necessárias e desejáveis.]

Quanto ao que a autora menciona sobre a falta de qualificação para a função docente na educação infantil, acrescento que o fato de alguns educadores possuírem formação em nível superior não significa que possuam qualificação para atuar com crianças de até seis anos de idade. Dois fatores explicam essa afirmação: 1) o documento do MEC quando pontua que (apenas) 2.5% dos docentes possuem nível superior, não esclarece em que área é essa formação, 2) em relação àqueles que cursaram pedagogia, não podemos afirmar que possuem formação específica para atuar na pré-escola, já que, devemos entender como formação específica àquela oferecida em nível médio, superior ou especialização mas que seu conteúdo programático esteja voltado para a atuação com essa faixa etária. Sabemos que os cursos de for-

mação de professores, até pouco tempo, não tinham como meta, em sua matriz curricular, formar professores para o magistério na educação infantil.

Nesse sentido, o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação pontua que “...há ainda o descaso e o despreparo dos Cursos de Formação de Professores em nível médio [...], bem como os de Pedagogia em nível superior, na definição da qualificação específica de profissionais para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos” [1998, p. 5]. Ainda, segundo o Parecer “Os Cursos de formação de docentes para a educação infantil [...] devem adaptar-se com a maior urgência às exigências de qualificação dos educadores para as crianças de 0 a 6 anos...” [p. 9]

Uma educação infantil de qualidade exige profissionais especialmente qualificados, rompendo-se com a idéia de que para atuar na educação infantil basta gostar de criança, ser paciente, e ter bom senso. É preciso ressaltar a importância do papel do profissional consciente das finalidades da educação infantil, um profissional que reflita sobre como garantir a qualidade desse nível de ensino. A discussão, por exemplo, sobre alfabetizar ou não na pré-escola tem causado muitas polêmicas, justamente porque os professores, geralmente, não conhecem o verdadeiro sentido da alfabetização e a entendem como um momento estanque e mecânico na vida da criança.

É necessário que os profissionais concebam a educação infantil não como a pre-

paração para a primeira série, numa visão da criança como um adulto em miniatura, mas como a preparação da pessoa humana, numa visão da criança como sujeito social, na perspectiva de uma formação integral. Pergunta-se, então, em que medida as pré-escolas se constituem “espaço de vivência infantil”, mais precisamente, em que medida a organização do trabalho pedagógico respeita as especificidades das crianças?

Esse desconhecimento sobre a verdadeira função da educação infantil ocorre pelo fato de que o atendimento às crianças nessa faixa etária estava, até pouco tempo, subordinado a órgãos de assistência social, acarretando-lhes uma conotação de caráter mais voltado para cuidados e nutrição, sem grandes preocupações educativas. Somente em 1993, o Ministério da Educação e do Desporto, elabora um documento sobre Política Nacional de Educação Infantil, que traça as diretrizes gerais, os objetivos e as ações prioritárias dessa política. A partir daí, a educação infantil passa a fazer parte do Sistema Educacional considerada como a primeira etapa da Educação Básica, destinando-se ao atendimento da criança de zero a seis anos de idade. Só então as creches e pré-escolas passam a ter um caráter educativo.

Essa vicissitude ocorrida no processo histórico da educação da criança de zero a seis anos de idade, indubitavelmente, interfere, ainda hoje, na qualidade do atendimento prestado pelas instituições de educação infantil a essas crianças. Concorro com Corrêa (2003) quando afirma que é preciso superar “um antigo e arraigado en-

tendimento de que para trabalhar com educação infantil basta ser paciente, ‘criativo’ e gostar de crianças”. A autora ressalta, ainda, que uma escola de qualidade precisa contar com profissionais especialmente preparados para lidar com as questões relativas a aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. (p. 102). Nesse sentido, é interessante reportar-nos ao que o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional ressalta, muito sabiamente, sobre o desenvolvimento infantil:

Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie:

* inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimentos, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade;

* tagarelas desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;

* inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada amanhã;

* encantadas, fascinadas, solidárias cooperativas desde que o contexto ao seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação. [p. 6]

Logo, é importante que o professor reconheça essas características em seus alunos e procure trabalhar de forma a respeitar e considerar suas individualidades, percebendo que a criança é um ser em desenvolvimento, cheia de potencialidades e identidade própria e que, por conseguinte, ao planejar suas aulas, não queira cobrar atitudes para as quais seus alunos ainda não

estão preparados como, por exemplo, permanecerem sentados por longos períodos, permanecerem em silêncio absoluto em sala, etc.

Ainda há muito que se discutir sobre o contexto no qual se encontra a educa-

ção infantil, contudo, meu objetivo nesse momento foi apresentar alguns aspectos que influenciaram e continuam influenciando a qualidade do atendimento prestado a essas crianças e que, como profissional da área, inquietam-me.

Normas para publicação na Revista Série-Estudos – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da UCDB

- 1) SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – está aberta à comunidade acadêmica e destina-se à publicação de trabalhos que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a formação e o desenvolvimento científico, além da atualização do conhecimento na área específica da educação.
- 2) As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:
 - Artigos originais, de revisão ou de atualização que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão e que atinjam resultados conclusivos e significativos.
 - Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa, que constituam fundamentos da área específica da Revista e que, por essa razão, contribuam para dar sustentação e densidade à reflexão acadêmica.
 - Entrevistas com autoridades na área específica da Educação, que vêm apresentando trabalhos inéditos, de relevância nacional e internacional, com o propósito de manter o caráter de atualidade da Revista.
 - Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço das reflexões na área educacional.
- 3) A publicação de trabalhos deverá passar pela aprovação do Conselho de Pareceristas da Revista.
- 4) Caberá ao Conselho Editorial da Revista selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.
- 5) A entrega de originais para a Revista deverá obedecer aos seguintes critérios:
 - § Os trabalhos deverão conter, obrigatoriamente: título em português; nome(s) do(s) autor(es), identificando em nota de rodapé o endereço completo e o eletrônico, a titulação e a instituição a que pertence(m);
 - § Os artigos deverão conter, ainda, resumo em português (máximo dez linhas) e *abstract* fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e *key words*, ambas em número de três;
 - § Nas citações, as chamadas pelo sobrenome do autor, pela instituição responsável ou título incluído na sentença devem observar as normas técnicas da ABNT – NBR

10520, agosto 2002. Exemplos: Saviani (1987, p. 70). (SAVIANI, 1987, P. 70);

§ As notas explicativas devem ser usadas para comentários, esclarecimentos ou explanações, que não possam ser incluídos no texto e devem constar no final do texto, antes da referência bibliográfica.

§ A referência bibliográfica, no final do texto, em ordem alfabética, deve seguir as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Os elementos essenciais e complementares da referência devem ser apresentados em seqüência padronizada, de acordo com o documento. O nome do autor, retirado do documento, deve ser por extenso.

- 6) Os trabalhos deverão ser encaminhados dentro da seguinte formatação: uma cópia em disquete, editor Word for Windows 6.0 ou superior; duas cópias impressas, com texto elaborado em português e rigorosamente corrigido e revisado, devendo ser uma delas sem identificação de autoria; limite aproximado de cinco a vinte laudas para artigos, cinco laudas para resenhas, dez laudas para entrevistas e quinze laudas para traduções; a fonte utilizada deve ser Times New Roman, tamanho 12, espaço entrelinhas 1,5.
- 7) Eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas devem ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas. Todo material fotográfico deverá ser em preto e branco.
- 8) Os artigos recusados ficarão à disposição dos autores na Editora.
- 9) Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, três exemplares do número correspondente da Revista.
- 10) Uma vez publicados os trabalhos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.
- 10) Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista ou da Universidade Católica Dom Bosco.
- 11) Os artigos devem ser encaminhados para o seguinte endereço:
Universidade Católica Dom Bosco
Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação
Conselho Editorial da Revista Série-Estudos
AV. Tamandaré, nº 6000
Bairro Jardim Seminário
Campo Grande – MS 79.117-900

Lista de periódicos que fazem permuta com a Revista Série-Estudos

PERMUTAS NACIONAIS

- 1) **Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR** / Universidade Paranaense - UNIPAR / Umuarama-PR
- 2) **Argumento - Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta** / Sociedade Padre Anchieta de Ensino / Jundiáí-SP
- 3) **Asas da Palavra** / Universidade da Amazônia - UNAMA / Belém-PA
- 4) **Aveso do Aveso** / Fundação Educacional Araçatuba / Araçatuba-SP
- 5) **Biomassa e Energia** / Universidade Federal de Viçosa / Viçosa-MG
- 6) **Bolema – Boletim de Educação Matemática** / UNESP – Rio Claro / Rio Claro-SP
- 7) **Boletim de Educação Matemática e Ciência e Educação** / Universidade Estadual Paulista / Rio Claro-SP
- 8) **Caderno Brasileiro de Ensino de Física** / Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC / Florianópolis-SC
- 9) **Caderno Catarinense de Física** / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 10) **Caderno de Estudos e Pesquisas** / Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO / São Gonçalo -RJ
- 11) **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais** / Faculdades do Brasil – UniBRasil / Curitiba-PR
- 12) **Cadernos** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 13) **Cadernos da Graduação** / Universidade Federal do Ceará - UFC / Fortaleza-CE
- 14) **Cadernos de Educação** / UNIC – Universidade de Cuiabá / MT
- 15) **Cadernos de Educação** / Universidade Federal de Pelotas - UFPel / RS
- 16) **Cadernos de Educação Especial** / Universidade Federal de Santa Maria - UFSM / RS
- 17) **Cadernos de Pesquisa** / Universidade Federal do Maranhão / São Luís-MA
- 18) **Caderno de Pesquisa** / Fundação Carlos Chagas / São Paulo-SP
- 19) **Cadernos de Pesquisa - Turismo** / Faculdades de Curitiba / Curitiba-PR
- 20) **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE** / Universidade Federal do Espírito Santo - UFES / Vitória-ES
- 21) **Cadernos do Centro Universitário São Camilo** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 22) **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho** / Universidade de São Paulo - USP / SP
- 23) **Cadernos do UNICEN** / Universidade de Cuiabá - UNIC / MT

- 24) **Caderno Interciências de Pesquisa e Extensão** / Universidade Ibirapuera / Moema-SP
- 25) **Caesura** / Universidade Luterana do Brasil – ULBRA / Canoas-RS
- 26) **Cesumar Saúde** / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 27) **Cesur em Revista** / Faculdade do Sul de Mato Grosso / Campo Grande-PR
- 28) **Ciências da Educação** / Centro Universitário Salesiano - UNISAL / Lorena-SP
- 29) **Conhecendo a Enfermagem** / Universidade do Sul de Santa Catarina / Tubarão-SC
- 30) **Diálogo** / Centro Universitário La Salle - UNILASALLE / Canoas-RS
- 31) **Diálogo Educacional** / Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR / PR
- 32) **Educação – Revista de Estudos da Educação** / Universidade Federal de Alagoas - UFAL /Maceió-AL
- 33) **Educação & Realidade** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS / RS
- 34) **Educação e Filosofia** / Universidade Federal de Uberlândia – UFU / MG
- 35) **Educação e Pesquisa** / Universidade de São Paulo – USP / SP
- 36) **Educação em Debate** / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 37) **Educação em Foco** / Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF / MG
- 38) **Educação em Questão** / Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN / RN
- 39) **Educação em Revista** / Universidade Federal de Minas Gerais / UFMG / MG
- 40) **Educação UNISINOS** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 41) **Educar em Revista** / Universidade Federal do Paraná – UFPR / Curitiba-PR
- 42) **Educativa** / Universidade Católica de Goiás – UCG / GO
- 43) **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / Brasília-DF
- 44) **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências** / Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG / MG
- 45) **Ensaio** / Fundação Cesgranrio / Rio de Janeiro-RJ
- 46) **Ensino em Re-vista** / Universidade Federal de Uberlândia – UFU / MG
- 47) **Espaço Pedagógico** / Universidade de Passo Fundo / RS
- 48) **Estudos – Revista da Faculdade de Ciências Humanas** / Universidade de Marília - UNIMAR / Marília-SP
- 49) **Estudos** - Universidade Católica de Goiás – UCG / GO
- 50) **Foco – Revista do Curso de Letras** / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 51) **Fragmentos de Cultura** / Universidade Católica de Goiás – UCG / GO
- 52) **Gestão e Ação** / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 53) **Ícone** / Centro Universitário do Triângulo / Uberlândia-MG
- 54) **Inter-ação** / Universidade Federal de Goiás – UFG / GO
- 55) **Intermeio – Revista do Mestrado em Educação** / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS / Campo Grande-MS
- 56) **Justiça e Sociedade** / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 57) **Letras Contábeis** / Faculdades Integradas de Jequié - FIJ / Jequié-BA
- 58) **Letras de Hoje** / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS / RS

- 59) **Linguagem em Discurso – Revista Científico-literária dos Cursos de Mestrado em Ciências da Linguagem e de Graduação de Letras da Unisul** - Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL / Tubarão-SC
- 60) **Linhas Críticas** / Universidade de Brasília – UnB / DF
- 61) **Métis** / Universidade de Caxias do Sul - UCS / RS
- 62) **Movimento** / Universidade Federal Fluminense – UFF / Niterói-RJ
- 63) **Natureza e Artificio** / Sociedade Civil de Educação Braz Cubas / Mogi das Cruzes-SP
- 64) **Nuances** / Universidade Estadual Paulista – UNESP / SP
- 65) **Os Domínios da Ética** / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 66) **Palavra – Revista Científica do Curso de Comunicação Social da Unisul** - Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL / Tubarão-SC
- 67) **Paradoxa** / Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO / Rio de Janeiro-RJ
- 68) **PerCurso: Curitiba em Turismo** / Faculdades de Curitiba / PA
- 69) **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação** / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 70) **Philosophos – Revista de Filosofia** / Universidade Federal de Goiás - UFG / GO
- 71) **Phrónesis – Revista de Ética** / Pontifícia Universidade Católica – PUC-Campinas-SP
- 72) **Poiésis – Revista Científica em Educação** / Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL / Tubarão-SC
- 73) **Presença – Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente** / Universidade Federal de Rondônia - UNIR / Porto Velho-RO
- 74) **Pró-Discente** / Universidade Federal do Espírito Santo - UFES / ES
- 75) **Pro-Posições** / Faculdade de Educação - UNICAMP / SP
- 76) **Psicologia Clínica** / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUCRJ / RJ
- 77) **Psicologia da Educação** / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP / SP
- 78) **Publicações ADUFPB** / Universidade Federal da Paraíba / João Pessoa-PB
- 79) **Revista 7 Faces** / Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira - FUNCESI / MG
- 80) **Revista Alcance** / Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI / Itajaí-SC
- 81) **Revista Ambiente e Educação** / Fundação Universidade Federal do Rio Grande / Rio Grande-RS
- 82) **Revista Anamatra** / Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho
- 83) **Revista Baiana de Educação Física** / Salvador-BA
- 84) **Revista Brasileira de Educação Especial** / Universidade Estadual Paulista / Marília-SP
- 85) **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / MEC / DF
- 86) **Revista Brasileira de gestão de Negócios** / Fundação Escola do Comercio Álvares Penteadó / São Paulo-SP
- 87) **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional** / Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Brasília-DF
- 88) **Revista Caatinga** / Escola Superior de Agricultura de Mossoró / RN
- 89) **Revista Cadernos** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 90) **Revista Cadernos de Campo** / Universidade de São Paulo – USP / SP

- 91) **Revista Cesumar** / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 92) **Revista Ciências Humanas** / Universidade de Taubaté - UNITAU / SP
- 93) **Revista Científica** / Centro Universitário de Barra Mansa / Barra Mansa-RJ
- 94) **Revista Ciência e Educação** / UNESP – Bauru / Bauru-SP
- 95) **Revista Científica da Unicastelo** / Universidade Camilo Castelo Branco - Unicastelo / São Paulo-SP
- 96) **Revista Colloquim e Justiça e Sociedade** / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 97) **Revista Contrapontos – Revista do Mestrado em Educação** / Universidade do Vale do Itajaí
- 98) **Revista da Educação Física** / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR
- 99) **Revista da Faculdade Christus** / Faculdade Christus / Fortaleza-CE
- 100) **Revista da Faculdade de Educação** / Universidade do Estado de Mato Grosso / Cáceres-MT
- 101) **Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade** / Universidade do Estado da Bahia / Salvador-BA
- 102) **Revista da FAPA** / Faculdade Paulistana - FAPA / São Paulo-SP
- 103) **Revista da Faculdade de Santa Cruz** / União Paranaense de Ensino e Cultura / Curitiba-PR
- 104) **Revista de Administração** / Centro de Ensino Superior de Jataí - CESUT / GO
- 105) **Revista de Ciências Sociais e Humanas** / Centro de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 106) **Revista de Contabilidade do IESP** / Sociedade de Ensino Superior da Paraíba / João Pessoa-PB
- 107) **Revista de Direito** / Universidade de Ibirapuera / São Paulo-SP
- 108) **Revista de Divulgação Cultural** / Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB / SC
- 109) **Revista de Educação** / Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas / SP
- 110) **Revista de Educação CEAP** / Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica – CEAP / Salvador / BA
- 111) **Revista de Educação Pública** / Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT / MT
- 112) **Revista de Letras** / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 113) **Revista de Negócios** / Fundação Universidade Federal de Blumenau - FURB / SC
- 114) **Revista de Psicologia** / Universidade Federal do Ceará - UFC / Fortaleza-CE
- 115) **Revista do CCEI** / Universidade da Região da Campanha / Bagé-RS
- 116) **Revista do Centro de Educação** / Universidade Federal de Santa Maria / Santa Maria-RS
- 117) **Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos** / Instituição Toledo de Ensino – ITE / Bauru-SP
- 118) **Revista do Mestrado em Educação** / Universidade Federal de Sergipe - UFS / São Cristóvão-SE

- 119) **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** / Universidade Federal de Santa Maria - UFSM / RS
- 120) **Revista dos Expoentes** / Universidade de Ensino Superior Expoeunte - UniExp / Curitiba-PR
- 121) **Revista Educação** / Porto Alegre-RS
- 122) **Revista Educação e Movimento** / Associação de Educação Católica do Paraná / Curitiba-PR
- 123) **Revista Educação e Realidade** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Porto Alegre-RS
- 124) **Revista Ensaio e Ciências** / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 125) **Revista Espaço** / Instituto São Paulo de Estudos Superiores / São Paulo
- 126) **Revista Estudos Linguísticos e Literários** / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 127) **Revista Fórum Crítico da Educação** / Instituto Superior de Estudos Pedagógicos - ISEP / Rio de Janeiro-RJ
- 128) **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 129) **Revista Horizontes** / Universidade São Francisco - USF / Bragança Paulista-SP
- 130) **Revista Idéias & Argumentos** / Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL
- 131) **Revista Informática na Educação – Teoria e Prática** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS / RS
- 132) **Revista Intertemas** / Associação Educacional Toledo - Presidente Prudente-SP
- 133) **Revista Integração** / Universidade São Judas Tadeu / São Paulo-SP
- 134) **Revista Jurídica da FURB** / Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB / SC
- 135) **Revista Jurídica – FOA** / Associação Educativa Evangélica / Anápolis-GO
- 136) **Revista Jurídica da Universidade de Franca** / Universidade de Franca / Franca-SP
- 137) **Revista Jurídica Cesumar** / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 138) **Revista Mimesis** / Universidade do Sagrado Coração / Bauru-SP
- 139) **Revista Montagem** / Centro Universitário "Moura Lacerda" / Ribeirão Preto – SP
- 140) **Revista O Domínio da Ética** / Fundação Centro de Análises, Pesquisas e Inovações Tecnológicas / Manaus-AM
- 141) **Revista O Eixo e a Roda** / Universidade Federal de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 142) **Revista Paidéia** / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / Ribeirão Preto-SP
- 143) **Revista Pedagogia** / Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC / SC
- 144) **Revista Plures** / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 145) **Revista Prosa** / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 146) **Revista Psicologia Argumento** / Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR / PR
- 147) **Revista Quaestio** / Universidade de Sorocaba - UNISO / Sorocaba-SP

- 148) **Revista Recriação (Revista de Referência de Estudos da Infância e Adolescência)** / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campo Grande-MS
- 149) **Revista Reflexão e Ação** / Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC / RS
- 150) **Revista Semina** / Universidade de Passo Fundo / Passo Fundo-RS
- 151) **Revista Sociedade e Cultura** / Departamento de Ciências Sociais / Goiânia-GO
- 152) **Revista Tecnologia da Informação** / Universidade Católica de Brasília - UCB / Brasília-DF
- 153) **Revista Teoria e Prática** / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR
- 154) **Revista Trilhas** / Universidade da Amazônia - UNAMA / Belém-PA
- 155) **Revista UNIABEU** / Associação Brasileira de Ensino Universitário – UNIABEU / Belford Roxo-RJ
- 156) **Revista Unicsul** / Universidade Cruzeiro do Sul - Unicsul / SP
- 157) **Revista UNIFIEO** / Centro Universitário – FIEO / Osasco-SP
- 158) **Scientia** / Centro Universitário Vila Velha – UVV / Vitória-ES
- 159) **Seqüência 45 – Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC** / Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC / SC
- 160) **T e C Amazônia** / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 161) **TEIAS – Revista da Faculdade de Educação da UFRJ** / Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro-RJ
- 162) **Textura – Revista de Educação, Ciências e Letras** / Universidade Luterana do Brasil - ULBRA / Canoas-RS
- 163) **Tópicos Educacionais** / Universidade Federal de Pernambuco - UFPE / Recife-PE
- 164) **UNESC em Revista** / Revista do Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC / Colina-ES
- 165) **UnICEUB em Revista** / Centro Universitário de Brasília - UniCEUB / Brasília-DF
- 166) **UniCiência - Revista Científica da UEG** / Fundação Universidade Estadual de Goiás – UEG / Anápolis-GO
- 167) **UNICIÊNCIAS** / Universidade de Cuiabá - UNIC / MT
- 168) **Unimar Ciências** / Universidade de Marília -UNIMAR / Marília-SP
- 169) **UNIP Press – Boletim Informativo da Universidade Paulista** / Universidade Paulista - UNIP / São Paulo-SP
- 170) **Universa** / Universidade Católica de Brasília - UCB / DF
- 171) **UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação** / Universidade Norte do Paraná - UNOPAR / Londrina-PR
- 172) **Ver a Educação** / Universidade Federal Pará – UFPA / Belém-PA
- 173) **Veritas – Revista de Filosofia** / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS / RS
- 174) **Virtus – Revista Científica em Psicopedagogia** / Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL / Tubarão-SC
- 175) **Zetetiké** / UNICAMP / Campinas-SP

PERMUTAS INTERNACIONAIS

- 01) **AILA – International Association of Applied Linguistic** / Open university / United Kingdom – Ukrainian
- 02) **Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación** / Universidad de Medellín / Medellín – Colombia
- 03) **Anthropos – Venezuela** / Instituto Universitario Salesiano “Padre Ojeda” (IUSPO) – Venezuela
- 04) **Confluencia: ser y quehacer de la educación superior mexicana** / ANUIES - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / México
- 05) **Cuadernos de Administración** / Pontificia Universidad Javeriana / Bogotá – Colombia
- 06) **Infancia en eu-ro-pa** / Asociación de Maestros Rosa Sensat. / Barcelona - España
- 07) **Revista de Investigaciones de la Unad** / Universidad Nacional Abierta y a Distancia – Unad / Bogotá – Colombia
- 08) **Learner Autonomy: New Insights** / ALAB – Associação de Lingüística Aplicada do Brasil – Belo Horizonte-MG
- 09) **Lexis** / Asociación de Institutores de Antioquia – Adida / Medellín - Colombia
- 10) **Nexos** / Universidad EAFIT / Medellín - Colombia
- 11) **Padres/Madres de alumnos/alumnas** / CEAPA / Madrid - España
- 12) **Política y Sociedad** / Universidad Complutense de Madrid / Madrid – España
- 13) **Proyección investigativa** / Universidad de Córdoba / Montería – Colombia
- 14) **Revista Contextos Educativos** / Universidad de La Rioja / La Rioja – España
- 15) **Revista de ciencias humanas** / Universidad Tecnológica de Pereira / Risaralda – Colombia
- 16) **Revista de La CEPA** / Comisión Económica para América Latina y El Caribe / Santiago - Chile
- 17) **Revista de pedagogía** / Universidad Central de Venezuela / Caracas - Venezuela
- 18) **Revista Universidad EAFIT** / Universidad EAFIT / Medellín - Colombia
- 19) **Revolución Educativa al Tablero** / Centro Administrativo Nacional (CAN) / Bogotá – Colombia
- 20) **Salud Pública de México** / Instituto Nacional de Salud Pública / Cuernavaca, Morelos, México
- 21) **Santiago: revista de la Universidad de Oriente** / Universidad de Oriente / Santiago de Cuba - Cuba
- 22) **Signos Universitarios** / Universidad del Salvador / Buenos Aires - Argentina
- 23) **Thélème - Revista Complutense de Estudios Franceses** / Universidad Complutense Madrid / Madrid – España

