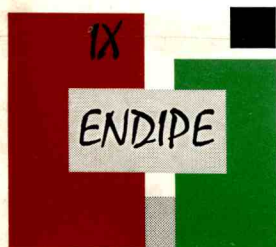


ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO



4 a 8 de maio de 1998

Águas de Lindóia - SP

ANAIS II



*Olhando a qualidade do ensino
a partir da sala de aula.*

Volume 1/1

CONFERÊNCIAS, MESAS-REDONDAS
E SIMPÓSIOS

IX Encontro nacional
de didática e prática ...

AUTOR

TÍTULO
370.733/E56a/V.2/1/R.5799980

DEVOLVER EM ASSINATURA DO LEITOR INSC.

3520422

UFMG — BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

Reg. 57999808

IX Encontro nacional de didática
e prática de ensino

370.733
E56a
V.2/1

120 x 200

MOD. BU - 013 JUL/98 20.000

13
U.F.M.G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA



57999808

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

INV 05

SIMPÓSIOS

Eixo 1: *Novos desafios às práticas em sala de aula*

Tecnologias interativas e educação

Coordenação: Maria Rita N. S. de Oliveira

1. Globalização e Educação: novos desafios
Acacia Zeneida Kuenzer..... 116
2. A informática na Escola e o Professor
Hermínio Borges Neto..... 136
3. Tecnologias interativas e Educação
Maria Rita N. S. Oliveira..... 147

Cidadania e multiculturalismo em sala de aula

Coordenação: Aída Maria Monteiro da Silva

1. Educação para a Cidadania e em Direitos Humanos
Maria Vitória Benevides..... 165
2. Interculturalidade e Educação escolar
Vera Maria F. Candau..... 178
3. A formação do educador na perspectiva da construção da Cidadania
Aída Maria Monteiro da Silva..... 189

Novas abordagens da comunicação na escola: a sala de aula como processo comunicacional

Coordenação: Maria Felisminda R. e Fusari

1. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?
Paulo Gileno Cysneiros..... 199
2. Contribuições da Psicologia para uso da mídia no ensino-aprendizagem
Eliana Martins da Silva Rosado..... 217
3. Comunicação, mídias e aulas de professores em formação: novas pesquisas?
Maria Felisminda R. e Fusari..... 238

Eixo 2: *Balanço crítico de pesquisas sobre sala de aula e novas demandas de investigação*

Re-significando as teorias a partir das práticas pedagógicas

Coordenação: Marli Elisa D. A. André

1. Desafios da pesquisa sobre a prática pedagógica
Marli Elisa D. A. André..... 257
2. A Didática como expressão das contradições da prática: princípios e metodologia
Pura Lúcia O. Martins..... 267
3. A professora investigadora e o processo de produção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica
Regina Leite Garcia..... 285

Inovação na universidade: rupturas paradigmáticas e revitalização do ensinar-aprender

Coordenação: Maria Eugênia Castanho

1. Inovação e rupturas paradigmáticas: a centralidade do conhecimento na Pedagogia universitária
Denise B. C. Leite..... 303
2. Reconceptualizando o processo ensino-aprendizagem no Ensino Superior e suas consequências para o ambiente de aula
Marcos Tarciso Masetto..... 316

Vol. II/2

Licenciatura: novas exigências

Coordenação: Leda Scheibe

1. Licenciaturas: novas demandas de investigação
Leda Scheibe..... 331
2. A formação de professores nas Licenciaturas: velhos problemas, novas questões
Júlio Emílio D. Pereira..... 341
3. A Prática de Ensino e o Estágio supervisionado na formação e na atuação dos professores: enfrentando desafios ou desafiando a lógica vigente?
Regina Maria S. Tancredi..... 358
4. A organização das Licenciaturas: práticas atuais e perspectivas de mudanças
Maria Dalva S. Pagotto..... 376

Balanço das pesquisas e perspectivas atuais no ensino de Ciências Naturais e Humanas

Coordenação: Maria Lúcia S. Abib

1. Contribuições, limitações e perspectivas da investigação no ensino de Ciências Naturais
Roseli P. Schnetzler..... 386
2. Desenvolvendo a fluência do aluno de língua estrangeira por meio de pensamento sobre pensamento
Cláudio Picollo..... 403
3. A pesquisa no ensino e aprendizagem da Geografia
Nídia Pontuschka..... 414

Eixo 3: Estatuto epistemológico das práticas pedagógicas

Práticas interdisciplinares na sala de aula

Coordenação: Ivani C. A. Fazenda

1. Práticas interdisciplinares na sala de aula
Ivani C. A. Fazenda..... 438
2. Os lugares em mutação dos sujeitos pedagógicos
Célia F. Linhares..... 448
3. Para uma epistemologia das práticas pedagógicas: algumas reflexões
Vitor Manoel Sousa Trindade..... 461

Investigando com os professores na escola pública

Coordenação: Maria Anita Viviani Martins

1. Investigando com os professores na Escola Pública: algumas reflexões
Alda Junqueira Marin..... 471

2. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da Escola Pública Elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho
Maria da Graça Mizukami..... 490
3. A educação escolar como atividade
Manoel Oriosvaldo de Moura..... 510

Eixo 4: Balanço crítico das políticas educacionais: repercussões na escola e na sala de aula

Formação contínua de professores: o papel do Estado, da Universidade e do Sindicato

Coordenação: José Cerchi Fusari

1. Formação contínua de professores: o papel do Estado, da Universidade e do Sindicato
José Cerchi Fusari..... 529
2. Os Sindicatos e a formação de Educadores (Formadores)
Sílvia Maria Manfredi..... 543
3. O papel do Estado frente às políticas de formação continuada de professores
Walter E. Garcia..... 562

Propostas político-pedagógicas: reações de professores, de alunos e de escolas

Coordenação: Vera Maria N. S. Placco

1. Análise das representações sociais de gestores do sistema de ensino público sobre os processos de expansão da formação de professores
Vera Maria N. S. Placco..... 583
2. Ecos da sala de aula (Reflexões iniciais à respeito da apropriação do sistema Telensino por parte de professores de uma escola da rede pública estadual do Ceará)
Idebaldo da Silva Bodião..... 603
3. O desmembramento das Escolas de primeiro grau em São Paulo: avanços e recuos
Maria Helena F. Dias da Silva..... 623

CONFERÊNCIA

O professor como intelectual na sociedade contemporânea

SER INTELLECTUAL NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO ²

(texto-base da Conferência)

Milton Santos ³

Esta festa, como tantas outras que se fazem, freqüentemente exaltam as vitórias. A verdade é que deveria também haver festas para exaltar as derrotas, os empecos, os obstáculos que fazem parte da vida de quem trabalha, e que nem sempre são devidamente levados em conta. Um homem que pensa, e que por isso mesmo freqüentemente se encontra isolado no seu pensar, deve saber que os chamados obstáculos e derrotas são a única rota para as possíveis vitórias, porque as idéias, quando genuínas, unicamente triunfam após um caminho espinhoso. Creio que é por aí que veio à cabeça de alguns colegas oferecerem-me este prêmio: pelo fato de que sempre soube ser só, de que sempre soube não fazer concessões e sempre soube acreditar no futuro. Acreditar no futuro é também estar seguro de que o papel de uma Faculdade de Filosofia é o papel de crítica, isto é, da construção de uma visão abrangente e dinâmica do que é o mundo, do que é o país, do que é o lugar, e o papel de denúncia, isto é, de proclamação clara do que é o mundo, o país e o lugar, dizendo tudo isso em voz alta.

Essa crítica é o próprio trabalho do intelectual. Essa crítica poderia ser o trabalho do professor e do pesquisador, mas, por enquanto, prefiro dizer que é o trabalho do intelectual. Essa crítica, esse dever do intelectual, não se confundem com a idéia de instituição. A universidade, aliás, é, talvez, a única instituição que apenas pode sobreviver, se aceitar críticas, de dentro dela própria, de uma ou outra forma. Se a universidade pede aos seus participantes que cale, ela está se condenando ao silêncio, isto é à morte, pois seu destino é falar. A fidelidade reclamada não pode ser à universidade, e a ela não temos porque ser

² Trechos da Conferência do Professor Milton Santos na Cerimônia de Outorga do Título de Professor Emérito da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - 28 de agosto de 1997.

³ Professor Emérito da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

fiéis. Nossa única fidelidade é com a idéia de universidade. E é a partir da idéia sempre renovada de universidade que julgamos as universidades concretas e sugerimos mudanças. De outro modo, compactuamos com equívocos e erros e acabamos, nós próprios, praticando equívocos e erros. Creio que esse é o papel do intelectual, sobretudo neste fim de século tão difícil para a atividade intelectual.

Sempre se imaginou, ao longo do tempo, que um dia chegaria no qual as atividades intelectuais seriam maioria. Esse tempo chegou, mas o número de intelectuais verdadeiros diminuiu. Se não cuidamos de interpretá-las corretamente, as condições materiais do mundo contemporâneo podem terminar por nos associar a um pensamento acorrentado. Esse é um dos paradoxos do nosso tempo, a era da inteligência baseada na máquina.

Os intelectuais genuínos foram, durante muito tempo, os filósofos. Todavia, a filosofia não pode mais dar conta dos extraordinários progressos realizados nas diversas áreas do saber humano. Cada uma dessas áreas, se quer permanecer viva e ativa, produz obrigatoriamente os seus próprios filósofos, autores dessa "filosofia espontânea dos cientistas" de que falou Althusser. Isso se exerce através de metadisciplinas, única base válida para alcançar o Mundo e produzir e conduzir interdisciplinariades. Trata-se de um conhecimento global conseguido a partir das parcialidades. A busca incessante da inatingível verdade faz-se hoje a partir de disciplinas particulares, como no passado se fazia a partir da Filosofia.

Daí a possibilidade, de dentro de cada ramo do conhecimento, de distinguir a verdade do Mundo das verdades interesseiras que levam à produção de teorias utilitárias. Daí, talvez, o escárnio freqüentemente atirado contra os homens que teorizam e jogado, também, contra a palavra academia e contra os acadêmicos. Não vamos, porém, dizer que apenas a pesquisa pura é honesta. Um investigador ocupado num pedaço das coisas que é o domínio de seu trabalho pode ser honesto. Ele não pretende a verdade, ele quer apenas descobrir leis particulares de fenômenos particulares. Isso não significa que seja desonesto, mas deve estar consciente do seu trabalho fragmentário e fragmentador, na medida em que uma busca isolada de visões particulares reduz a visibilidade do todo e acaba sendo excludente de uma compreensão abrangente. E acaba por impedir que, a partir de tais achados, possa ser tomado o partido do progresso. Ora, no mundo de hoje, ser intelectual é também tomar esse partido do progresso. Isso significa igualmente atenção aos pobres e às

minorias. Volto assim, aqui entre parêntesis, a um tema de que gosto de falar: quem sabe um dia a Universidade de São Paulo vai mostrar-se claramente, ativamente interessada, por exemplo, na questão negra neste País. Isso falta à Universidade de São Paulo!

O intelectual também se interessa pela questão da totalidade. Quem se descuida da questão da totalidade e da inerente questão do movimento, do processo, jamais será um intelectual vigilante e autêntico. Para alcançar isso, temos de ser capazes de esquecer, já que a memória é, freqüentemente, inimiga da invenção, inimiga do novo. Esquecer é, nos dias de hoje, a primeira condição para avançar intelectualmente. A carga de lembranças, o peso de idéias feitas, o senso comum, tudo isso constitui um entrave a uma boa administração do trabalho de pensar. Ser intelectual é exercer diariamente rebeldia contra conceitos assentados, tornados respeitáveis, mas falsos. É, também, aceitar o papel de criador e de propagador do desassossego e o papel de produtor do escândalo, se necessário. É preciso, para esse desiderato, ter a boa medida entre a modéstia e a coragem, essas condições do "homem só", já que o intelectual não é o "nós", ele não espera o apoio do colega ou do vizinho para avançar. Aliás, freqüentemente não avança se a cada passo tem que pedir, solicitar o apoio do colega ou do vizinho. Daí a sua solidão e seu entendimento das chamadas derrotas. O intelectual tem que saber que a nossa meta não é o poder, mas o prestígio, que são coisas diferentes. E a universidade atual, seja no mundo inteiro, mas certamente no Brasil, confunde essas duas coisas. O prestígio não é o poder, o poder não leva ao prestígio, o prestígio não necessita do poder.

Ser intelectual hoje, na fase da globalização, encontra dificuldades oferecidas pela própria definição do que, atualmente, é conhecimento. Neste momento da história e do mundo, o papel do conhecimento como força produtiva direta, acaba por atrapalhar o trabalho, e complicar o papel do intelectual, ameaçado todos os dias de corrupção. O intelectual deve se premunir contra os riscos de instrumentalização do seu trabalho. Essa instrumentalização se dá pelo mercado, pela militância, pela política, pelo público, pela mídia, pela carreira. O mercado impõe lógicas externas à pessoa humana, mas que aparecem como premissas do trabalho feito na academia, levando ao arrastão de interesses menores. A prisão dos slogans e das palavras de ordem é o risco da instrumentalização pela militância e a centralidade dos resultados e o império dos meios fazem o mesmo, no concernente à política. Mas há, também, a instrumentalização pelo público, através da busca do aplauso, o medo de ficar na penumbra e de se encontrar isolado. O intelectual que

produz manchetes, aquele que quer a todo custo ser fácil, o que deseja ser visto, como um artista de "vaudeville", e não ouvido no que tem a dizer é a presa da instrumentalização pela mídia: os perigos de uma certa televisão são claros e graves. Daí a reação que começa, na Europa, dos verdadeiros intelectuais, recusando a comparecer de forma indiscriminada frente à televisão. Nosso trabalho não é produzir flashes, frases, mas ajudar a produzir consciência. A cautela do intelectual frente à mídia televisiva, não significa recusá-la, porque o intelectual necessita da difusão do seu trabalho. Mas é necessário ser prudente, prudência que apenas vem da consciência plena do papel que temos para exercer. E, afinal, há a instrumentalização, também, pela carreira, e aqui a própria universidade tem uma culpa extremamente forte, quando, através de relatórios obrigatórios e de certas comissões que ainda estão presentes na vida acadêmica, arrastam para a burocracia os professores, sobretudo aqueles mais jovens, ou os que não podem ter voz. Essa instrumentalização acaba por transformar jovens promissores em carreiristas, uma enorme ameaça de dentro, que devemos rapidamente conjurar. Essa busca permanente e frenética de publicar, comparecer e aparecer, é, no médio prazo, danosa. A carreira é necessária, porque a universidade funciona de forma hierárquica, isto é, a hierarquia do saber. A carreira é indispensável, mas o carreirismo é abominável e não pode ser encorajado. O carreirismo leva à raridade do pensamento crítico e abrangente e conduz, também, ao reforço da burocracia como entorno privilegiado e até mesmo como princípio diretor da vida acadêmica. E, nessa lista, finalmente, a pressa. A universidade não é o lugar da pressa, ela pode e deve ser o lugar do bulício, sucedido pela calma, e nunca o lugar da pressa. Cada dia nos pedem que sejamos produtivos e que entreguemos relatórios em prazos cada vez menores e boa parte dos colegas o aceitam tranquilamente, deixando que o sistema burocrático acabe por ser reitor dentro da vida acadêmica.

Diante dessas circunstâncias, talvez seja até muito mais fácil culpar o mundo em que vivemos, em vez de culpar a universidade. Mas, para os intelectuais, não basta culpar o mundo, ele tem de ser entendido. Esse é o trabalho essencial da universidade: interpretar este mundo e a partir daí propor modificá-lo. É evidente que há dificuldades para encontrar o sistema do mundo atual e o respectivo sistema de idéias. O mundo atual é confuso e confusamente interpretado, o que acaba por autorizar o apego a chavões, às meias verdades, sobretudo quando lhe falta um enfoque totalizante. Como fazer avançar paralelamente os conhecimentos, num mundo que muda rapidamente? É uma questão. Como encontrar o

novo? É outra questão. Como adquirir o espírito de sistema, susceptível de permitir uma análise correta, neste período técnico-científico-informacional, chamado também de globalização.

Como fazê-lo no Brasil, onde a vida intelectual ainda está organizada em torno de clubes, de clãs e do enturmamento, sendo às vezes mais útil passar as noites em reuniões sociais com os colegas que mandam, do que queimar as pestanas, como antigamente se dizia, frente aos livros. E como conjurar o fenômeno da moda, aqui tão espalhado, e essa sedução pelo estrangeiro, da qual uma das marés mais sensíveis é o apego a uma herança epistemológica européia e agora norte-americana, ambas defasadas, se jamais tiveram vigência.

São hoje possíveis outras visões do mundo, a partir de qualquer lugar, e creio que é essa a grande lição da era da globalização, onde não apenas uma cultura é capaz de ensinar, todas são igualmente capazes desse magistério. O equívoco da minha geração foi acreditar exageradamente nas virtudes do saber de um continente, agora de dois. Sem buscar uma interpretação do mundo a partir do nosso lugar, que modificaria, também, a interpretação do nosso lugar, não contribuiremos validamente ao conhecimento do mundo. Esse é o caminho para outra coisa, diante do drama em que nos estamos envolvendo agora, quando, na verdade raramente alcançamos universalidade ou universalismo, ficando unicamente internacionais, sem chegar a ser universais. Inclusive copiamos as formas de elegância dos outros, de tal maneira que recusamos uma forma de expressão que não seja oriunda da elegância dos outros, em vez de buscar uma elegância fundada na nossa cultura.

Cada cultura pode criar as suas próprias formas de elegância. Inclusive, o abuso das citações, típico de uma certa elegância universitária européia e norte-americana, não é a forma de elegância brasileira, nem latinoamericana. Não estou sugerindo que se eliminem as referências às idéias centrais - seja de onde venham -, mas nós sabemos também que as citações são cada vez menos um crédito acadêmico e cada vez mais um exercício político, uma das grandes distorções da vida universitária neste fim de século.

Hoje, conhecer o mundo só é possível se em cada continente, em cada cultura, exercemos esse trabalho de conhecimento do mundo e nos reunirmos depois para cotejar os achados e produzir a síntese. Ora, está terminado o tempo das elegâncias de papel carbono, de elegâncias não autênticas, que devem ser rapidamente substituídas por elegâncias

fundadas na geografia e na cultura. Assim, alcançaremos uma interpretação adequada do mundo e uma elegância como autenticidade e não como cópia. Só a partir daí é possível haver diálogos sadios, como, por exemplo, na geografia estamos tentando. Estou seguro de que tudo isso é possível.

No passado, esta Faculdade⁴ superou o dilema entre provincianismo e cosmopolitismo. Eram tempos relativamente inocentes, dilemas relativamente inocentes, e por isso rapidamente resolvidos. O dilema atual é envenenado, porque os tempos são envenenados e as nostalgias pesam muito, mas o serviço da nação e o serviço do conhecimento exigem um esforço redobrado para superar essa contradição envenenada. A internacionalidade invasora como fonte de enganos deve ser rapidamente substituída pela universalidade como matriz da verdade.

⁴ Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

MESAS-REDONDAS

MULTICULTURALISMO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Antonio Flávio Moreira¹

Introdução

Nos últimos vinte anos tem-se intensificado, no panorama pedagógico brasileiro, o foco na formação docente. Consolidam-se e divulgam-se, em inúmeros encontros e publicações, os conhecimentos produzidos a partir de pesquisas e reflexões dos especialistas na área, ao mesmo tempo que se reformulam os currículos de inúmeros cursos destinados a esse preparo. Todavia, apesar do avanço teórico e das propostas inovadoras que se têm implementado, as configurações básicas do sistema de formação de professores não se têm alterado significativamente. Tal situação inevitavelmente frustra os que esperam, de uma formação de docentes renovada, as indispensáveis contribuições para a construção de uma escola de qualidade em nosso país, ainda que difiram os sentidos e as intenções que se atribuem a essa qualidade.

Nesse cenário, em que tem predominado mais a estabilidade que a mudança, é relevante que diferentes olhares se voltem para o preparo de professores. Iniciativas conjuntas, que rompam os tênues limites das diferentes especializações, tanto podem resultar em maiores subsídios teóricos como estimular a luta a favor da criação das condições políticas necessárias às transformações pretendidas. Desses olhares, não podem estar ausentes os que usualmente privilegiam a análise de questões curriculares.

Quando se considera que o currículo somente se materializa no ensino, momento em que alunos e professores vivenciam experiências nas quais constroem e reconstróem conhecimentos e saberes, compreende-se a recorrente referência à prática e à formação docente nos estudos que tomam o currículo como objeto de suas atenções. A mesma articulação é visível no âmbito das políticas públicas, quando às reformas curriculares se atrelam sempre medidas que buscam afetar e modificar os diferentes momentos e processos na formação do professorado.

¹ Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Para exemplificar a coincidência de preocupações, recorro à literatura pedagógica internacional e nela escolho os nomes de Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren, Joe Kincheloe, Thomas Popkewitz, Ivor Goodson, Lawrence Stenhouse, John Elliott, dentre outros, cujos artigos e livros evidenciam a inevitável flexibilidade das fronteiras entre os dois campos de conhecimentos e práticas — o currículo e a formação de professores. Que temas da ação e do preparo docente têm atraído os olhares desses autores? Destaco alguns: o professor como intelectual transformador; os currículos da formação docente; as diferentes culturas na e da escola; as relações de classe social, raça e gênero na escola; os preconceitos, os rótulos e os estereótipos; o professor como pesquisador; as vidas e as histórias dos professores (Apple, 1982, 1986; Giroux, 1988; Popkewitz, 1987; Aronowitz e Giroux, 1991; Giroux e McLaren, 1994; McLaren, 1991, 1997; Kincheloe, 1993; Goodson e Walker, 1991; Goodson e Hargreaves, 1996; Stenhouse, 1985; Elliott, 1991, 1998).

No Brasil, os olhares dos investigadores também se têm voltado, mais ou menos simultaneamente, para as mesmas questões e para os mesmos problemas, procurando tanto avançar o conhecimento do campo em nosso país como modificar a propalada situação de crise por que passam hoje a universidade e a escola pública. Como pesquisador cujo olhar se dirige, há cerca de vinte anos, para textos curriculares, não tenho fugido à regra e, em freqüentes momentos, tenho-me envolvido em reflexões e estudos sobre formação docente, envolvendo esse marcado pela preocupação com a articulação dos aspectos políticos e dos aspectos mais propriamente acadêmicos implicados nessa formação. Daí minha insistência tanto na associação entre ensino e pesquisa nos cursos universitários que preparam professores (Moreira, 1994), como na possibilidade de uma ação docente na qual a integração do "intelectual transformador" e do "professor pesquisador" se faça a característica central (Moreira, 1995).

Proponho-me, neste estudo, a ampliar a discussão, remetendo uma das preocupações contemporâneas dos estudiosos de currículo — o multiculturalismo — à formação docente. Ao mesmo tempo que defendo que essa formação seja informada por um enfoque multicultural, alerta para dificuldades teóricas e práticas que encontro em recentes propostas formuladas nessa direção. O argumento central é que o preparo de um professor comprometido política e academicamente, apesar dos riscos apontados, pode beneficiar-se da preocupação com a diversidade cultural.

Organizo o trabalho do seguinte modo: na primeira parte justifico a inclusão do multiculturalismo nas discussões sobre currículo e formação de professores; na segunda explico a concepção de multiculturalismo que tem informado as análises críticas; na terceira apresento estratégias sugeridas em programas de formação docente inspirados por uma perspectiva multicultural crítica; na quarta discuto problemas que vejo nessas propostas. Ao final, apresento conclusões provisórias e estímulo o desenvolvimento de investigações que permitam avançar o conhecimento e aprofundar a compreensão das especificidades do multiculturalismo na educação brasileira contemporânea.

Por que a preocupação com o multiculturalismo?

Ciente de que a opressão econômica e social compõe o pano de fundo da dinâmica social vigente, ressalto a crescente importância do componente cultural no mundo contemporâneo, no qual a cultura se constitui em estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social, em "núcleo radical da identidade dos diferentes grupos sociais e povos" (Candau, 1997, p. 239), não podendo ser reduzida a mero subproduto ou reflexo da estrutura social vigente. Entendida como campo no qual se travam lutas em torno do processo de significação do mundo social, a cultura é uma prática produtiva, um espaço constituidor, que dispõe de relativo grau de autonomia em relação à esfera econômica. Daí a necessidade de se valorizá-la devidamente, sem, no entanto, se ignorar ou se desprezar a força das determinações materiais.

As grandes divisões da humanidade e a fonte fundamental de conflito são, no momento presente, de ordem predominantemente cultural (Huntington, citado por Candau, 1997). De fato, não há quem hoje subestime os confrontos e os problemas decorrentes da presença maciça, principalmente nos países do chamado Primeiro Mundo, de grupos sociais cujas produções culturais, etnias, crenças e condutas diferem das associadas aos grupos dominantes. Enquanto as formas de vida e as culturas desses últimos grupos são tidas como os únicos padrões aceitáveis, as dos outros, as dos marginais, são vistas como uma ameaça à homogeneização cultural perseguida, o que faz com que sejam desvalorizadas, desrespeitadas e reprimidas.

Os conflitos no interior da esfera cultural derivam, assim, da divergência de interesses entre diferentes grupos e da tentativa, por parte de determinados grupos, de impor seus significados aos demais. A cultura é, portanto, esfera de lutas, de diferenças, de

relações de poder desiguais. Essas diferenças são sempre diferenças em relação a algo, não diferenças absolutas. São diferenças políticas, não apenas diferenças textuais, linguísticas, formais. São diferenças construídas a partir de relações de poder estruturais e globais que não devem ser secundarizadas (McLaren, 1997).

Essas diferenças — de raça, classe social, gênero, linguagem, cultura, preferência sexual e/ou deficiência física ou mental — têm, com muita frequência, justificado as discriminações e as perseguições sofridas por indivíduos ou grupos. Exemplifique-se com as violências cometidas, em diferentes partes do mundo, contra comunidades negras, latinas e asiáticas, cujos sistemas de valores são rotulados como inferiores, primitivos e carentes do refinamento e da moralidade que caracterizariam a cultura ocidental, a cultura branca, cujo poder lhe tem dado o direito de definir o que se deve entender por normal e desejável em áreas cruciais da vida e da experiência humana.

Para McLaren (1997), vivemos um tempo de ceticismo, de desconfiança, de desilusão e de desespero, caracterizado por injustiças econômicas, concentração de riqueza, ganância, consumo desenfreado, narcisismo, individualismo. Estamos diante, em síntese, de uma cultura em desintegração, de um verdadeiro apocalipse moral.

Nesse mundo de desigualdades e contradições, à medida que se desenvolve um processo de mundialização cultural, se processa também um movimento que, em direção oposta, procura reafirmar o que é local e específico, com muita frequência em bases etnocêntricas, xenófobas, racistas, machistas, homófobas, fundamentalistas. A observação e a análise dos dois movimentos sugerem que a capacidade humana de se mundializar, ainda que de modo excludente, tem superado a capacidade de conviver com o outro e respeitar suas especificidades, imobilizando assim todo um discurso de responsabilidade, de solidariedade e de esperança e tornando ainda mais distante a visão de um futuro marcado pelo compromisso com a democracia e com a liberdade (Candau, 1995; McLaren, 1997).

Desse modo, quer rejeitemos ou aceitemos a diferença, quer pretendamos incorporá-la à cultura hegemônica, quer defendamos a preservação de seus aspectos originais, quer procuremos desafiar as relações de poder que a organizam, não podemos, em hipótese alguma, negá-la. Ela estará presente, em todos os cenários sociais, empobrecendo-os e contaminando-os, segundo alguns, enriquecendo-os e renovando-os, segundo outros. Em síntese, queiramos ou não, vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural.

É essa a perspectiva de Kincheloe e Steinberg (1997), para quem o multiculturalismo não se reduz a algo em que se acredite ou com o qual se concorde. O multiculturalismo de fato existe, está entre nós e representa, neste fim de século, uma condição de vida nas sociedades ocidentais contemporâneas. Podemos ignorar ou abordar essa realidade de diferentes modos, mas não podemos apagá-la: ela permanece, independentemente de nossas respostas e de nossas reações. Desse modo, mesmo que as reflexões sobre currículo e sobre formação de professores desconsiderem o multiculturalismo, ele estará presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos.

Sustento, então, ser necessário discutir que resposta, do ponto de vista da formação de professores, cabe oferecer. Como qualquer resposta implica, ainda segundo Kincheloe e Steinberg, a formulação de certas definições do mundo social, o que por sua vez acarreta o confronto de diferentes interesses políticos, sociais e econômicos, é de relações de poder que se tem que tratar. Nesse sentido, se a teoria educacional crítica focaliza, predominantemente, as relações entre escola, currículo e desigualdade social, ou seja, entre escola, currículo e poder, afirmo que a abordagem crítica, tanto de questões de currículo como de formação de professores, não pode ignorar as desigualdades, as diversidades e as relações de poder que constituem a esfera cultural. Não pode, em síntese, deixar de responder aos desafios que o multiculturalismo coloca para a educação escolar no Brasil.

De que multiculturalismo se fala?

Segundo McLaren (1997) identificam-se quatro posições diferentes em relação ao multiculturalismo: o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo liberal, o multiculturalismo de esquerda e o multiculturalismo crítico. Passo a caracterizá-las brevemente.

A primeira — o multiculturalismo conservador — pode ser associada à visão tradicional dos afro-americanos como escravos e servos, comum na atitude imperialista da Europa e dos Estados Unidos. Pressupondo a inferioridade e a incapacidade de outros grupos raciais, a elite cultural branca busca construir uma cultura comum, minimizando ou mesmo anulando os saberes, os dialetos, as crenças, os costumes e os comportamentos de grupos subordinados e garantindo a hegemonia do capital cultural da classe média. Esse

projeto, obviamente, ajuda a diluir a resistência dos grupos dominados à dominação e à exploração.

A segunda posição — o multiculturalismo liberal — defende a igualdade natural entre brancos, afro-americanos, latinos, asiáticos e outros grupos étnicos. Todos são vistos como apresentando a mesma capacidade intelectual e, portanto, como capazes de competir e ascender na sociedade capitalista. Os obstáculos injustos, que penalizam principalmente os grupos dominados, são tidos como removíveis em reformas não traumáticas. O problema com essa perspectiva é que, além de ingênua, costuma desembocar em um etnocentrismo humanista cujas normas e valores se identificam com os adotados pelos grupos que detêm o poder e os privilégios.

A terceira posição — o multiculturalismo liberal de esquerda — aceita as diferenças entre as raças e considera que a visão liberal de igualdade acaba por negligenciar as importantes características que diferem uma raça de outra. Os que aceitam essa perspectiva tendem a essencializar as diferenças e a secundarizar os aspectos políticos, históricos e culturais nelas envolvidos. Ainda, deixam de interrogar como a identidade é produzida em meio a conflitos e lutas relativas a poder, linguagem, desejo e corpo.

A quarta posição — o multiculturalismo crítico — enfatiza o papel da linguagem e das representações na construção do significado e da identidade. Representações de raça, classe e gênero são entendidas como resultados de lutas sociais mais amplas em torno de signos e significados, o que associa ao foco no discurso a tarefa de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais o significado é gerado.

O multiculturalismo crítico rejeita tanto o foco liberal na igualdade entre as culturas como a ênfase liberal de esquerda na diferença. Considera que as duas posições configuram uma falsa oposição e que ambas refletem uma lógica essencialista que toma as identidades individuais como autônomas, auto-suficientes e auto-direcionadas. Argumenta que a diversidade não se constitui em um fim em si mesmo, precisando ser afirmada no interior de uma política de crítica cultural e de compromisso com a justiça social. Ou seja, vê a diferença sempre como produto da história, da cultura, do poder e da ideologia. Daí a abordagem da diferença a partir de uma perspectiva de mobilização política.

Rejeita-se, nessa linha de análise, a crença na possibilidade de consenso no campo cultural, de aceitação pacífica de acréscimos, a uma base cultural hegemônica, dos pontos de vista dos grupos minoritários. Rejeita-se a expectativa de construção de um campo

cultural harmônico no qual as diferenças coexistam sem problemas. Rejeita-se a hipótese de entender a diferença como resultado de fácil negociação entre grupos culturalmente diversos.

Fica evidente, então, que as orientações liberais, embora aceitem a diferença, seja para estimular a convivência pacífica entre diferentes grupos ou para preservar a autenticidade das manifestações culturais de grupos oprimidos, não fornecem os subsídios necessários a uma intervenção, nas relações de poder que constroem essa diferença, que se caracterize pelo compromisso com democracia e justiça social. Daí a adesão, por parte dos autores que têm participado da construção do pensamento curricular crítico, ao multiculturalismo crítico, adesão essa que afeta suas reflexões sobre formação docente, alvo maior de minha atenção neste estudo.

Multiculturalismo crítico e formação de professores

Recentes estudos têm analisado a formação docente pautada por uma perspectiva multicultural crítica. Focalizo alguns deles, buscando identificar os princípios orientadores.

Para Candau (1995, 1997), toda cultura precisa, no encontro com outras culturas, aceitar ser desestabilizada, relativizada e contestada em alguns de seus traços básicos. Essa crença na possibilidade do diálogo precisa impregnar a globalidade da prática pedagógica, bem como a formação docente, para a qual a autora propõe a seguinte agenda: (a) considerar a cultura como foco central dos currículos, focalizando a aprendizagem a partir de questões relacionadas a diferenças culturais, poder e história; (b) estabelecer a linguagem como outro eixo central, buscando discutir seu uso para moldar identidades sociais e assegurar determinadas formas de autoridade; (c) articular o currículo às experiências que os estudantes trazem para a escola; (d) trabalhar com variados textos e considerar a forma como eles estruturam a vida em comunidade e as diferentes definições do eu; (e) analisar a história como série de rupturas e deslocamentos; (f) ampliar a concepção de pedagogia, compreendendo-a como modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados a serviço da ampliação da democracia.

Essa abordagem reitera o ponto de vista de Giroux (1996), para quem os educadores do próximo século não poderão ignorar as duras questões que as escolas terão que enfrentar, referentes a multiculturalismo, raça, poder, identidade, significado, ética e trabalho. Tais questões estão a exigir a redefinição do sentido e dos propósitos da

escolarização, bem como do que significa ensinar e aprender em um mundo ao mesmo tempo cada vez mais globalizado e mais diversificado. Nesse contexto, concebe-se a formação de professores como uma forma de política cultural e propõe-se que se organize seu currículo em torno dos eixos **poder, linguagem, história e cultura** (Giroux, 1989).

Canen (1997a, 1997b) alerta para a importância de se esclarecer a concepção de multiculturalismo adotada, colocando-se a favor de uma abordagem que oriente o futuro docente no trabalho tanto com alunos dos grupos oprimidos como com alunos dos grupos dominantes. A intenção é favorecer a aprendizagem das habilidades necessárias ao aprimoramento da prática docente, conscientizar e estimular o engajamento na luta contra qualquer discriminação, o que demanda formar professores menos preconceituosos, capazes de avaliar positivamente a pluralidade étnico-cultural. A autora defende, em síntese, um professor reflexivo culturalmente comprometido, acentuando a necessidade de se discutirem, em sua formação, situações escolares em que se revelem preconceitos e estereótipos, bem como de se problematizarem conteúdos curriculares e práticas pedagógicas, ressaltando seus aspectos culturais e os elementos discriminatórios presentes.

Jackson (1995) reitera a defesa do professor reflexivo e destaca o valor da autobiografia e da narrativa pessoal na criação de contextos favoráveis ao engajamento multicultural. Parte do pressuposto de que indivíduos que tenham refletido sobre suas próprias experiências e as do outro serão mais sensíveis à diversidade na sala de aula e mais capazes de desenvolver práticas não coercitivas.

Para Larkin (1995), uma abordagem multicultural deve caracterizar todos os aspectos das atividades pedagógicas, o que requer, na formação docente, tanto o desenvolvimento de disposições favoráveis ao pluralismo cultural como o ensino de conhecimentos mais específicos, relativos aos diferentes processos culturais. Nessa abordagem, pode ser valiosa a utilização de autobiografias, romances, poesias, músicas e filmes.

Sleeter (1995) recomenda que se explicita o caráter social da discriminação, realçando que ela não se reduz a ações individuais derivadas de preconceitos. Sugere que na formação docente multicultural: (a) se ensine a história de um grupo oprimido; (b) se comparem experiências de vida dos licenciados com as de outros indivíduos e grupos; (c) se analisem etnografias que explicitem processos de discriminação presentes em atividades didáticas; (d) se discutam livros, filmes e anúncios, procurando identificar elementos

discriminatórios; (e) se estimule a produção de ensaios sobre discriminação que utilizem fontes diferentes (obrigatoriamente uma entrevista e um artigo acadêmico); (f) se conectem cultura e vida cotidiana; e (g) se conceba a vida cotidiana como recurso para o ensino. Por fim, propõe como categorias centrais para a formação que defende: **discriminação, racismo, sexismo, construção do conhecimento.**

Armaline e Faber (1995) julgam que a formação de professores deve centrar-se em torno das categorias **conhecimento, cultura, ideologia, poder.** Sugerem como princípios pedagógicos a **construção social do conhecimento** e, apoiando-se em Dewey, o **pensamento reflexivo** (Dewey). Propõem que se estabeleçam elos entre as biografias dos participantes da turma e os fundamentos sociais e culturais da escolarização.

Tellez, Hlebowitsh, Cohen e Norwood (1995) alertam para o fato de que apenas o conhecimento de diferentes culturas não torna o futuro professor mais apto a ensinar às crianças dessas culturas. Considerando não haver substituto para a experiência, defendem, para os futuros professores, a inserção direta na cultura, por meio de participação em projetos comunitários. Em outras palavras, enfatizando que a aprendizagem multicultural não é apenas teórica, trazem à cena a aprendizagem moral desenvolvida por meio da experiência.

Para Sleeter e Grant (1991) a educação deve ajudar os alunos a adquirir conhecimentos que fortaleçam o poder, entendido como capacidade para agir. Considerando **conhecimento cultural** como o conhecimento que as pessoas usam para produzir e interpretar conhecimento social, os autores estimulam a compreensão da gramática que os membros de um dado grupo utilizam para gerar e organizar seu conhecimento cultural. Na formação de professores, o desafio torna-se ensinar, aos futuros mestres, como identificar o conhecimento cultural dos alunos e como articulá-lo com o conhecimento escolar.

A revisão de literatura realizada, ainda que longa, foi útil para evidenciar princípios norteadores da formação docente orientada pelo multiculturalismo crítico.

Em primeiro lugar, parece consensual a idéia de que é necessário lidar com os preconceitos e os estereótipos dos futuros professores. Nesse sentido, o foco em aspectos cognitivos é insuficiente, julgando-se indispensável o envolvimento emocional em experiências distintas e em discussões de variados textos, que tanto propiciem a compreensão de que a diversidade é uma construção social, como desenvolvam o respeito pelo "outro" e ajudem a vencer resistências. Ainda nessa direção, cabe acentuar o valor de

conteúdos específicos relativos a distintas culturas e a uma abordagem multicultural, aos quais, no entanto, precisa somar-se uma perspectiva multicultural mais ampla, que informe as diferentes atividades curriculares.

Em segundo lugar, parece também aceita a idéia de que certas categorias devem orientar o currículo da formação docente, sendo mais comumente propostas **conhecimento, poder, ideologia, linguagem e história.** Espera-se que tais categorias permitam melhor entender como indivíduos e grupos são oprimidos em dinâmicas referentes a raça, classe social e gênero, focos centrais do discurso multicultural, bem como em decorrência das intersecções entre essas dinâmicas.

Por fim, observo a recorrente insistência para que a formação de professores se transforme em espaço de aprendizagem do estabelecimento de elos entre o conhecimento escolar e o conhecimento e os significados que os estudantes trazem consigo, aspecto há muito apontado por autores como Dewey e Freire. A idéia é que sem o retorno à cena de conhecimentos e valores subjugados e sem o confronto entre os dois tipos de conhecimento dificilmente poderá a sala de aula constituir-se em ambiente estimulador da criação de conhecimentos e saberes significativos e relevantes para o aluno e para a sua luta em prol da transformação social.

Discuto, a seguir, embora sem pretender resolvê-las ou oferecer alternativas, questões problemáticas que vejo caracterizando os textos e os princípios examinados. Minha intenção é alertar para a importância e a urgência de enfrentá-las.

Algumas dificuldades

Focalizo, inicialmente, questões de ordem teórica. Já se tem apontado como a teoria crítica de currículo, em geral, oscila entre análises objetivas de como a prática curricular participa do processo de reprodução social e culturais e compreensões subjetivas da natureza social do currículo. Ou seja, a uma agenda predominantemente estrutural tem-se associado a preocupação com os aspectos subjetivos que impedem que os mecanismos de reprodução se desenrolem de modo completo (Ladwig, 1996). Apesar do esforço de autores como Michael Apple, Henry Giroux, Jean Anyon, Peter McLaren e outros, encontra-se uma

tensão no discurso curricular crítico, nem sempre bem resolvida, entre determinações e possibilidades, entre pessimismo e otimismo, entre estrutura e ator social.

Quero sugerir que essa tensão, também não muito bem resolvida, impregna a proposta multicultural crítica, deslocando o pêndulo para o lado do ator social, do professor conscientizador, do professor livre de preconceitos, do professor capaz de identificar o papel das relações de poder na construção de situações discriminatórias e de contribuir para fortalecer o poder dos alunos. Celebra-se, em síntese, a força de uma ação docente culturalmente comprometida, ainda que McLaren (1997) nos convide a não secundarizar a importância dos aspectos estruturais.

O problema se evidencia também em função da substituição da fenomenologia, bastante presente nos primeiros momentos da sociologia do currículo, pelo pós-modernismo, que hoje se reúne à contribuição neo-marxista. A consequência é a simultaneidade, no discurso, de preocupações, por um lado, com a diferença, com a rejeição das grandes narrativas, com a relativização da verdade, com a descrença em um sujeito centrado e, por outro, com a totalidade, com a utopia, com a emancipação, com a conscientização. Tensionam-se, então, categorias críticas modernas e pós-modernas, em um diálogo reconhecidamente difícil e nem sempre produtivo.

Em síntese, o que estou argumentando é que o compromisso político, a intenção de ir contra discriminações e relações de poder desiguais pode estar sacrificando, nos textos que analisei, a coerência teórica necessária para a maior compreensão das complexas questões abordadas.

Ainda no terreno das questões teóricas, focalizo a inclusão, nos estudos multiculturais, das dinâmicas sociais classe, raça e gênero, muitas vezes acrescidas de orientação sexual, religião, nacionalidade etc. Para o multiculturalismo crítico, importa entender e denunciar como discriminações relativas a tais dinâmicas afeta a construção de conhecimentos, valores e identidades nas instituições educacionais. A não sincronia dessas formas de opressão tem sido destacada, ao mesmo tempo que se acentuam suas conexões, bem como o caráter imprevisível e contraditório de seus efeitos (Kincheloe e Steinberg, 1997). Nesse sentido, parece se estar superando a lógica aditiva que informou as primeiras expansões do pensamento curricular crítico, nas quais gênero e raça foram adicionadas à categoria classe social (Ladwig, 1996). Tensões, contradições e descontinuidades provocadas pelas dinâmicas são hoje reconhecidas e ressaltadas, a despeito da carência de

uma revisão mais abrangente e substantiva da base teórica original, que melhor permita justificar primazias, inclusões e exclusões de determinadas dinâmicas. Mais uma vez, a afinidade com a luta de grupos oprimidos pode estar comprometendo a consistência teórica.

Para que essa luta, tão defendida no interior do multiculturalismo crítico, de fato participe de um esforço mais amplo de transformação social, impõe-se um projeto coletivo que aglutine os interesses dos diferentes grupos oprimidos. Ou seja, à valorização da diferença precisa juntar-se a promoção do diálogo em prol de propósitos comuns. Nesse momento, mais dificuldades emergem, tanto teóricas como práticas, já que divergências inconciliáveis entre classes sociais antagônicas precisam ser superadas na difícil construção de uma visão social que se situe além das preocupações particulares de grupos sociais específicos.

Para Kincheloe e Steinberg (1997), a unidade das diferenças de classe, raça e gênero pode ser obtida a partir de uma noção bem delineada de justiça social e democracia ou, se preferirmos, em torno da noção de solidariedade, capaz de garantir o respeito entre os grupos, bem como a consciência das inter-relações entre eles e da responsabilidade que cada um precisa ter em relação ao outro. Uma posição semelhante se encontra em Burbules e Rice (1993), para quem o diálogo entre as diferenças é possível e desejável, tanto para criar e estabelecer alguns significados comuns, como para desenvolver certo grau de compreensão, tolerância e respeito entre as diferenças. O desafio que se coloca para os educadores é como fortalecer e desenvolver as virtudes e as capacidades comunicativas necessárias à promoção do diálogo.

Por julgar demais otimista a defesa da superação de diferenças culturais em direção a objetivos comuns, desejo estimular a realização de experiências que analisem sua viabilidade nas escolas e nas salas de aula.

Vejo também dificuldades de ordem prática nas tentativas de luta contra preconceitos e estereótipos. Se hoje talvez tenhamos mais clareza quanto às estratégias discursivas que participam do processo de estereotipagem, pelo qual descrições unilaterais, que simplificam e condensam características, são transformadas em rótulos e atribuídas a grupos, pessoas e lugares (Hall, 1995), penso que as dificuldades envolvidas em sua neutralização são muitas, já que sua persistência deriva de fatores externos às instituições educacionais.

Os textos que examinei propõem, como meio de enfrentar os preconceitos dos futuros docentes, práticas pedagógicas que trabalhem tanto a cognição como a emoção. Apesar de aceitar essa perspectiva, temo, contudo, sua exacerbação nos cursos de formação de professores, o que pode originar atividades que se reduzam a celebrações do relato, da experiência, da troca, do senso comum, do espontaneísmo, psicologizando-se cada vez mais a sala de aula, sem que maiores reflexões, análises e críticas subsidiem as discussões e as propostas. Pergunto ainda: estarão os que formam os futuros professores preparados para organizar e liderar essas atividades? Em resumo, minha intenção é alertar contra os riscos envolvidos em uma supervalorização da vivência e do afeto na formação docente, cujas consequências, em termos de controle e discriminação, talvez não venham a diferir muito das que derivam das práticas tradicionais que tão bem conhecemos.

Algumas conclusões provisórias

A despeito das dificuldades e dos riscos que destaquei, insisto na importância de se valorizar, na formação de professores, a esfera cultural, sua natureza, suas funções, suas características, suas manifestações e suas desigualdades. Reitero, porém, que os problemas teóricos e práticos por mim apontados precisam ser enfrentados. Alguns poderão ser minimizados, outros provavelmente não. No processo de renovar categorias e caminhar em direção a uma teoria que melhor dê conta das complexidades individuais e culturais contemporâneas, tensões e contradições teóricas e práticas parecem ser inevitáveis. Não serão, contudo, estratégias "aditivas" que as resolverão. Em tempos de perplexidade, contradição e crise, creio que a preocupação com a prática precisa intensificar-se, pois ela se torna o motor da inovação (Lather, 1991). Defendo, então, a centralidade da prática nos estudos que pretendam aprofundar a discussão das relações entre formação de professores e multiculturalismo.

Assim, a realização e a avaliação de experiências concretas em nossas escolas e em nossos cursos de formação docente poderão ser bastante úteis e possibilitar que algumas dúvidas se esclareçam e o conhecimento avance. Poderão também propiciar uma maior compreensão do multiculturalismo entre nós, cuja abordagem não pode ser a mesma das que caracterizam as iniciativas em países do Primeiro Mundo, com contextos pedagógicos e culturais significativamente distintos do nosso.

Reafirmo que tensões deverão continuar a percorrer as análises e as práticas. Talvez elas sejam mesmo inerentes ao multiculturalismo, à teoria crítica, a uma educação que se pretenda capaz de acelerar transformações sociais. Talvez precisemos aprender a conviver melhor com a incerteza e a insegurança. Nesse sentido, creio que algumas argumentações de Michael Young (1973), no auge da sociologia do currículo, ainda nos são úteis. Respondendo às críticas feitas ao relativismo que caracterizaria suas formulações, Young ressalta que nenhuma teoria ou lógica evita o compromisso social, que toda ação envolve risco e que não podemos fugir ao compromisso. Não há, acentua, maior contradição que a busca por certeza em um mundo incerto, o que me leva a concluir que as dúvidas teóricas e práticas que nos afligem não podem nos imobilizar e nos eximir do engajamento com os outros em uma luta, em uma história comum.

Bibliografia

- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- _____. *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*. London, Routledge & Kegan Paul, 1986.
- ARMALINE, W. D. e FARBER, K. S. "Developing social and cultural foundations from a multicultural perspective" In LARKIN, J. M. e SLEETER, C. E. (eds.) *Developing multicultural teacher education curricula*. New York, SUNY, 1995.
- ARONOWITZ, S. e GIROUX H. A. *Postmodern education: politics, culture & social criticism*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991.
- BURBULES, N. C. e RICE, S. "Diálogo entre as diferenças: continuando a conversa" In SILVA, T. T. (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- CANDAU, V. M. "Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores" In CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, Vozes, 1997.
- _____. "Educação escolar e culturas" in *Tecnologia Educacional*, 1995, 125, 23-28.
- CANEN, A. "Formação de professores e diversidade cultural" in CANDAU, V. M. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, Vozes, 1997.
- _____. "Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores?" in *Cardernos de Pesquisa*, 1997, 102, 89-107.

ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata, 1991.

_____. *The curriculum experiment: meeting the challenge of social change*. Buckingham, Open University Press, 1998.

GIROUX, H. A. *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts, Bergin & Garvey, 1988.

_____. *Schooling for democracy: critical pedagogy in the modern age*. London, Routledge, 1989.

_____. "Is there a place for Cultural Studies in colleges of education?" in GIROUX, H. A., LANKSHEAR, C., MCLAREN, P. e PETERS, M. (eds.) *Counternarratives: Cultural Studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. London, Routledge, 1996.

_____. e MCLAREN, P. "Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural" in MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 1994.

GOODSON, I. F. e HARGREAVES, A. (eds.) *Teachers' professional lives*. London, Falmer Press, 1996.

_____. e WALKER, R. (Eds.) *Biography, identity and schooling: episodes in educational research*. London, Falmer Press, 1991.

HALL, S. "The west and the rest: discourse and power" In HALL, S. e GIEBEN, B. (eds.). *Formations of modernity*. Cambridge, Polity Press/Open University, 1995.

JACKSON, S. "Autobiography: pivot points for engaging lives in multicultural contexts" in LARKIN, J. M. e SLEETER, C. E. (eds.) *Developing multicultural teacher education curricula*. New York, SUNY, 1995.

KINCHELOE, J. L. *Toward a critical politics of teacher thinking: mapping the postmodern*. Westport, Connecticut, Bergin & Garvey, 1993.

_____. e STEINBER, S. R. *Changing multiculturalism*. Buckingham, Open University Press, 1997.

LADWIG, J. G. *Academic distinctions: theory and methodology in the sociology of school knowledge*. New York, Routledge, 1996.

LARKIN, J. M. "Curriculum themes and issues in multicultural teacher education programs" in LARKIN, J. M. e SLEETER, C. E. (eds.) *Developing multicultural teacher education curricula*. New York, SUNY, 1995.

LATHER, P. *Getting smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York, Routledge, 1991.

MCLAREN, P. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, Vozes, 1991.

_____. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo, Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. "A formação de professores na universidade e a qualidade da escola fundamental" in MOREIRA, A. F. (org.) *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas, Papirus, 1994.

_____. "O currículo como política cultural e a formação docente" in SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis, Vozes, 1995.

POPKIEWITZ, T. S. (ed.) *Critical studies in teacher education: its folklore, theory and practice*. London, Falmer Press, 1987.

SLEETER, C. E. "White preservice students and multicultural education coursework" in LARKIN, J. M. e SLEETER, C. E. (eds.) *Developing multicultural teacher education curricula*. New York, SUNY, 1995.

_____. e GRANT, C. A. "Mapping terrains of power: student cultural knowledge versus classroom knowledge" in SLEETER, C. E. (ed.) *Empowerment through multicultural education*. New York, SUNY, 1991.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. London, Heinemann, 1985.

TELLEZ, K., HLEBOWITSH, P. S., COHEN, M. e NORWOOD, P. "Social service field experiences and teacher education" in LARKIN, J. M. e SLEETER, C. E. (eds.). *Developing multicultural teacher education curricula*. New York, SUNY, 1995.

YOUNG, M. F. D. "Taking sides against the probable: problems of relativism and commitment in teaching and the sociology of knowledge" in *Educational Review*, 1973, 25 (3), 210-212.

VIDAS DE PROFESSORES: DIÁLOGOS DE FORMAÇÃO

*Selva Guimarães Fonseca*²

Quem é o professor? O que produz o historiador que faz opção pelo ensino? Para quem trabalha? O que é esta profissão? Como se realiza a formação do professor no Brasil? Como compreender a experiência pessoal e profissional dos sujeitos/ professores de História na educação brasileira? Como é ser professor(a) de História no Brasil?

Percorri longo caminho, tentando buscar respostas a estas inquietações. Durante três anos registrei a história de vida de treze professores de História que atuaram intensamente nos diversos níveis de ensino em diferentes contextos e lugares do Brasil. Foram muitas viagens, encontros e desencontros, conversas duradouras, emoções e trocas. Esta investigação resultou na Tese de Doutorado defendida na Universidade de São Paulo em 1996, sob o título "Ser professor de História: vidas de mestres brasileiros". Cada momento da pesquisa representou um aprendizado novo, uma história viva que fala de muitos passados, pronta para ser registrada, lida e assimilada, ou confrontada porque carregada de ensinamentos.

As narrativas orais, gravadas foram transcritas e textualizadas pela mão do historiador e revista pelos sujeitos da pesquisa. As histórias de vida estão registradas em sua totalidade, permitindo ao leitor a compreensão daquilo que os narradores contaram e que desejam ver transmitido a outros sobre a sua vida pessoal e profissional. Trata-se, pois, de uma investigação sobre os significados que os protagonistas do ensino de História, atribuem às suas próprias histórias.

O espaço, o tempo e as mudanças

Desde o início da investigação, era minha preocupação localizar narradores com experiência de vida em tempos e espaços diferentes. O objetivo era registrar o movimento, as mudanças, as semelhanças e as diferenças, as especificidades nas trajetórias pessoais e profissionais. A sociedade e a educação brasileira passaram por mudanças significativas no século XX. Vivemos dois longos períodos ditatoriais, o processo de urbanização, lutas sociais pelas conquistas de direitos, reformas educacionais, ampliação da escolarização,

situadas no quadro internacional capitalista e suas crises, tais como as grandes guerras mundiais. As diferenças regionais, a complexidade social e cultural brasileira acentuaram-se no decorrer deste século, definindo espaços de formação e produção do saber, incrementando a circulação de idéias, a preparação para o exercício do magistério e a profissionalização da carreira docente.

Neste contexto, nasceram e viveram os narradores. Todos nasceram entre 1912 e 1940. Habitam regiões distintas do Brasil: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Ceará, sendo de capitais e do interior dos estados. São oito professoras e cinco professores, desproporção explicada pelo próprio processo de feminização do magistério. Têm suas raízes nos setores sociais de classe média e classe baixa, segmentos sociais que viviam e vivem com muito sacrifício e muito valorizavam a educação escolar. Tiveram educação religiosa na infância, sendo que, na idade adulta definiram caminhos, questionamentos e rupturas.

No campo profissional, vários tiveram outras ocupações ou empregos. No exercício do magistério, alguns tiveram experiência em todos os níveis de ensino (do primário à pós-graduação), outros apenas no ensino de 5ª a 8ª série e 2º grau. Alguns escreveram obras acadêmicas, livros didáticos e tornaram-se conhecidos do grande público escolar. Outros permaneceram conhecidos apenas no âmbito de seus espaços de trabalho e vivência. Alguns trabalharam somente em escolas públicas estaduais ou federais, outros em escolas privadas confessionais ou laicas, enquanto outros permaneceram em escolas "modelos", tais como o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e o Colégio de Aplicação da USP, em São Paulo e um dos narradores fez sua carreira numa escola comunitária. Dentre as escolas privadas, há experiências desde os melhores colégios privados das capitais até em colégios pequenos, cursos isolados e aulas particulares. Vários professores tiveram as carreiras interrompidas, recortadas, notadamente as mulheres, na tentativa de conciliar a vida pessoal e profissional.

Nas lembranças mais distantes da infância e da adolescência, estão marcadas as mudanças de lugar: casa, bairro, cidade ou estado. Estes deslocamentos estão ligados à busca de melhores condições de vida, trabalho e estudo e, geralmente davam-se do interior para as capitais. O modo de inserção dos narradores e suas famílias nos diferentes espaços, o

²Professora da Universidade Federal de Uberlândia.

envolvimento cultural com os grupos aos quais pertencem, orientam, limitam ou ampliam as suas opções, confrontos e visões do mundo no correr do tempo.

Da colônia para a pensão, um outro mundo se abria para os jovens em início de formação. A liberdade com responsabilidade, a cobrança da família ausente e a contrapartida da boa conduta eram privilégios dos rapazes. O espaço para as moças que necessitavam estudar longe das famílias, em geral, não era a pensão e sim o internato. As exigências por dedicação aos estudos não recaíam apenas sobre os que moravam distantes. Mas, também, especialmente, sobre aqueles que foram criados num ambiente familiar envolvido com a educação. Concordando com Goodson, constatamos que os ambientes socioculturais no qual foram criados, são ingredientes-chave para a análise da pessoa, do sentido do eu. As experiências de vida são fundamentais na dinâmica da prática educacional.

Percebe-se que a opção por estudar História ou outro curso superior, isto é, a definição dos rumos profissionais, estava diretamente vinculada à capacidade de mobilidade espacial e às condições financeiras da família. Durante os anos 40 e 50, a expansão de cursos superiores em Ciências Humanas, no Brasil, deu-se através das ordens religiosas. Os espaços de formação de professores e de produção de conhecimentos eram restritos. Concentravam-se, sobretudo, em São Paulo e Rio de Janeiro. Mesmo nestes lugares, poucos tinham acesso aos cursos secundários e Faculdades. A circulação de idéias, livros e materiais também era muito restrita, neste período, e assim permaneceu por muito tempo. Neste aspecto, as ordens religiosas e os movimentos da Juventude Universitária Católica tiveram um papel importante na ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil.

Os contextos históricos vividos pelos narradores, revelam dimensões das lutas pela sobrevivência e embates políticos cotidianos, por vezes ignorados pela historiografia. Os relatos de situações partilhadas, dificuldades, tristezas e alegrias demonstram como determinadas experiências históricas são potencializadoras do desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dos sujeitos. Aqui, é possível, segundo Goodson, ver o indivíduo/professor "em relação à história de seu tempo, permitindo-nos encarar a

intersecção da história da vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, as contingências e opções que se deparam ao indivíduo"³.

A chamada era Vargas(30-45), e, posteriormente, as lutas políticas no governo Dutra e no último governo Vargas (51-54) não são mencionadas pela maioria dos narradores. A experiência da Ditadura Militar pós-64 marcou, de forma diferenciada, a vida pessoal e a carreira da maioria dos narradores. Nesta época, todos estavam no mercado de trabalho atuando como professores de História. Alguns participavam ativamente de movimentos sociais e políticos, outros discutiam a realidade brasileira no interior das salas de aula, ou atuavam nas esferas burocráticas da estrutura de ensino, em universidades, secretarias de educação e escolas. A disciplina História e a área de Ciências Humanas foram objeto de mudanças, implantadas progressivamente durante o regime militar. Neste sentido, os professores de História tornaram-se alvos do sistema de vigilância e censura, formais e informais, instaurados com o recrudescimento da repressão política. Os narradores lembram como suas carreiras foram interrompidas, reorientadas, as dificuldades de ingresso em escolas públicas, a tensão nos ambientes de trabalho, a violência, as prisões e as pressões contra o ensino de História que desenvolvia o debate e a crítica.

Com relação às ações repressivas diretas ao ensino de História praticado em sala de aula, vários professores afirmam não terem tido maiores problemas de cerceamento quanto ao conteúdo que ensinavam. Outros centram os problemas a partir da Reforma Educacional de 71, com a adoção de Estudos Sociais. A ditadura militar pós-64 representou um momento histórico crucial para a vida da sociedade brasileira e para a vida pessoal e profissional da maioria dos professores/narradores. Segundo Esteve, a pressão das mudanças sociais sobre a função docente são de duas ordens. "Chamam-se factores de primeira ordem os que incidem diretamente sobre a acção do professor em sala de aula, modificando as condições em que desempenha o seu trabalho, e provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica do mal-estar docente. Os factores de segunda ordem referem-se às condições ambientais, ao contexto em que exerce a docência. Este segundo grupo de factores tem uma acção indireta, afectando a motivação e a implicação do professor"⁴.

³GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *Vidas de professores*, 1992, p.75.

⁴.ESTEVE, J.M. *Mudanças Sociais e Função Docente. Profissão professor*, 1991, p.99.

Neste sentido, podemos afirmar que as mudanças ocorridas a partir deste período, incidem de forma diferenciada, tanto diretamente na ação dos professores, como também de forma indireta. Pelas experiências pessoais percebe-se como as carreiras, o modo de viver e as próprias percepções de alguns narradores foram fortemente afetados.

Estas experiências de resistência e adaptação às mudanças sociais e políticas marcaram profundamente as vidas destas gerações de professores de História. Além de todas as dificuldades de sobrevivência e liberdade para o exercício digno da profissão, elas provocaram mudanças de expectativa em relação ao sistema educacional brasileiro. As narrativas demonstram que este processo de mudanças foi acompanhado de uma crescente desvalorização social do profissional da educação e da escola pública, o que por sua vez, provoca a desmotivação de professores e alunos. Concordando com Esteve, trata-se de uma situação de "mal-estar docente, ou seja, efeitos permanentes, de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada"⁵

Os professores que começaram a lecionar nos anos posteriores, apontam um processo crescente de agravamento das condições de vida, a necessidade de ter vários empregos para manter suas famílias, a sobrecarga de trabalho e o dia-a-dia agitado e cansativo. Em geral, todos têm uma postura de crítica frente às mudanças no sistema de ensino, especialmente àquelas ocorridas a partir dos anos 60. A massificação acelerada, a diminuição dos recursos, os baixos salários e as mudanças no processo de formação são considerados por eles como fatores de deterioração do sistema educacional brasileiro como um todo e da situação do professor. Entretanto, os baixos salários e a posição de descaso do poder público, dos governantes para com a educação são considerados pelos narradores como os principais fatores da desvalorização e do desprestígio da profissão de professor.

Formação, carreira e práticas de ensino

As histórias de vida dos narradores demonstram que os processos de formação dos professores não se construíram apenas através de cursos frequentados em escolas e Universidades, durante determinados períodos da vida. Concordando com Nóvoa, percebemos que "estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que

é também uma identidade profissional". Ou seja, "a formação se constrói através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal."⁶

O autor considera fundamental, na análise da formação, a pessoa e a experiência. Os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas. Este processo, segundo ele, depende e alimenta-se de modelos educativos, mas não se deixa controlar. Ele é dinâmico, ativo e constrói-se no movimento entre o saber trazido do exterior e o conhecimento ligado à experiência. Neste sentido, Dominicé afirma: "a vida é o lugar da educação e a história de vida, o terreno no qual se constrói a formação...Por isso, a análise da formação não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como o adulto viveu as situações concretas de seu próprio percurso educativo"⁷.

Analisando as narrativas, percebe-se que alguns professores localizam a origem do gosto e a opção pela História nas experiências de criança. Outros professores despertaram-se para a História a partir da influência de professores, que marcaram significativamente suas vidas, enquanto eram jovens escolares. E outros atribuem o gosto e a opção profissional pela História, já na fase adulta, às experiências próprias de cada percurso de vida.

Nas narrativas, há diferentes avaliações de como cada um se apropriou dos saberes formativos em suas vidas escolares. Com os olhos no presente, voltam-se para o passado, revelando características dos cursos, das escolas, dos professores, das principais leituras e influências, do cotidiano escolar, detalhes que, muitas vezes, escapam dos historiadores da educação. Em vários discursos, eles dizem: "hoje, eu tenho consciência disto..., hoje, eu vejo o porquê isto aconteceu". Como profissionais experientes, têm uma visão ampla do vivido, atribuindo-lhe sentido e significado. Isto fica evidente na preocupação demonstrada com a formação, com o futuro dos professores e da educação.

Os narradores têm uma visão positiva do ensino que receberam nos cursos primário e secundário, até os anos 40 e início dos 50. Alguns ressaltam a excelente qualidade e lamentam o fim das Escolas Normais e Institutos de Educação em que foram preparados para o magistério. Entretanto, quase todos criticam a qualidade de seus cursos superiores.

⁵ESTEVE, J.M. Op. Cit., p.98.

⁶NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. *Inovação*, Lisboa, 4(1), 1991, p.70.

⁷DOMINICÉ, In: NÓVOA, Vidas de Professores. Op. Cit., p.24.

revelando aspectos negativos tanto na preparação de professores como de pesquisadores. Alguns professores buscaram vias alternativas de formação, paralelas às licenciaturas que, neste caso, eram meras formalidades necessárias para a profissionalização.

A continuidade da formação aparece como um desafio de todos os professores durante seus percursos profissionais. O término dos cursos superiores e os projetos de continuidade, em geral, coincidem com um período de instabilidade e insegurança na carreira, com a construção de uniões familiares, ou redefinições de relações, e muitas vezes, há um choque entre as expectativas profissionais e familiares. Neste sentido, o desenvolvimento profissional e a formação foram, em alguns casos, reordenados ou ajustados às possibilidades colocadas pelas condições concretas de vivência.

Os professores que fizeram carreira universitária tornaram-se formadores, preocupando-se e lutando pelo processo de profissionalização da atividade docente em vários espaços de atuação. Os outros, que dedicaram, também ou apenas às escolas de 1º e 2º graus, construíram, projetos alternativos de formação, sejam ligados aos centros produtores de conhecimentos, ou isolados, pessoais, ou ligados a grupos de afinidade. Em todas as narrativas, há uma ênfase especial à importância do processo de formação dos professores. Neste sentido, direta ou indiretamente, reclamam o papel da escola, do poder público e, especialmente, das Universidades na melhoria da qualidade da formação. Em geral, associam isto à urgente necessidade de aumento dos níveis salariais, especialmente dos professores de 1º e 2º graus, o que é considerado, por eles, fundamental para reverter o quadro de desvalorização social da categoria.

Com relação ao desenvolvimento da carreira, percebe-se que nem todos os narradores cursaram História visando ao ingresso no magistério. Entretanto, por diversas razões pessoais, tornaram-se professores e consideram essa uma escolha feliz.

A escolha da profissão de professor está ligada a uma diversidade de relações que marca cada percurso existencial de forma muito particular. A maioria deles (homens e mulheres) ingressa na carreira, por gosto, opção ou como alguns dizem, "vocação" e também para suprir as necessidades financeiras pessoais e familiares.

Huberman, ao analisar o ciclo de vida profissional de professores na perspectiva da carreira, constatou que há "tendências centrais, na carreira, quer nos leitmotives das diferentes fases, transições, crises, quer na ordenação destas fases". A partir disto ele traça um esquema com o percurso, suas fases, os anos de carreira correspondentes às fases e os

principais temas, traços dominantes em cada etapa. O esquema pode ser resumido da seguinte forma: a entrada, o tateamento; a estabilização, a consolidação de um repertório pedagógico; a diversificação e ativismo; o questionamento; a fase da serenidade, o distanciamento afetivo; e, por último, a fase do desinvestimento (sereno ou amargo)⁸.

Analisando as carreiras dos narradores, percebe-se que, em parte, confirma-se o modelo proposto por Huberman. O início, ou entrada na carreira, deu-se, para alguns, através de aulas particulares, preparando alunos para o antigo exame de admissão ao primeiro ano ginasial. Os professores que entraram direto na escola pública, apontam as dificuldades de deslocamento, pois, em geral, iniciavam-se em escolas localizadas no interior, em outras cidades, ou bairros distantes, na periferia. Os professores que ingressaram em escolas privadas, apontam a insegurança, a instabilidade, a sobrecarga de aulas em escolas diferentes, e o trabalho realizado nos três períodos, o que tornava o cotidiano corrido e estafante. Nos dois casos, a maioria deles viveu, nesta fase, a experiência de lecionar várias disciplinas, especialmente Geografia.

Alguns professores consideram os primeiros anos de magistério como os melhores da carreira. Já outros a consideram como os piores momentos, mas era muito difícil transpor as barreiras e realizar o trabalho com que sonhava. Claramente, houve um choque entre suas expectativas e a realidade das escolas.

A fase da estabilização corresponde, para alguns, ao período da aprovação em concursos públicos para a rede oficial de ensino, ou a efetivação por tempo de serviço. Isto representava a possibilidade de fixação em escolas mais próximas, o fim da angústia nos finais de ano e uma relativa melhora das condições de trabalho. Segundo alguns narradores, os salários da rede pública eram melhores que os da escola particular.

Os professores que fizeram carreira universitária, conciliaram vários empregos até conseguirem dedicação em tempo integral nas Universidades. Alguns continuaram conciliando mais de um emprego até o final da carreira. Com a estabilização, percebe-se que os professores que se lançam numa série de experiências profissionais, dinamizando suas práticas na escola e na sala de aula, participando de trabalhos institucionais, comissões, cursos, movimentos sindicais e acadêmicos. São os momentos, como alguns autores denominam, de "busca de novos desafios, compromissos, prestígio e autoridade".

⁸HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. *Vidas de professores* 1992, p.47.

Para alguns professores, a estabilização representou momentos de questionamentos e rupturas. Algumas das mulheres abandonam a carreira docente em função dos casamentos e dos filhos e por decepção com a escola, com a educação. Os melhores momentos da carreira aparecem, para a maioria, quando a estabilização é alcançada, os projetos são reconhecidos e os resultados do trabalho são valorizados. O sucesso dos ex-alunos, o carinho deles expresso nos reencontros, o reconhecimento deles pelo trabalho, as atitudes positivas, o "bom encaminhamento futuro", são, para muitos, um verdadeiro troféu, uma satisfação, uma sensação de ter cumprido bem o papel de educador.

Os piores momentos são decorrentes de problemas próprios da profissão, das condições de trabalho, do contexto social, ou de problemas pessoais. Aparecem tanto no início, como nos momentos de crise, ou no final da carreira.

Como os narradores encaram o fim da carreira? "Eu não tenho noção do fim da carreira", responde Luiza. Concordando com ela, a maioria dos narradores não concebe a fase em que está vivendo, como o final de carreira. Para eles, não se trata de uma fase de desinvestimento, conforme indica Huberman. Há críticas à aposentadoria precoce, à aposentadoria compulsória e ao tratamento recebido pelos professores mais "velhos" no interior das escolas. Muitos demonstraram autoconfiança, disposição para continuar lecionando, uma renovação de interesse, de inserção em novos projetos profissionais. A continuidade está ligada à consciência que cada um tem do valor, da importância de sua participação, para a sociedade, em projetos de trabalhos formais e informais.

Nos percursos profissionais, podemos identificar uma diversidade de concepções e práticas de ensino da História no Brasil. Nóvoa associa as mudanças educacionais mais amplas aos professores, à formação e às transformações das práticas pedagógicas em sala de aula. Neste sentido, para ele, os professores têm de se assumir como produtores de sua profissão, mas "da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção do saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional". Assim, o desenvolvimento profissional docente deve ser analisado, articulado com as escolas e seus projetos⁹.

Nos diversos projetos de escola, vividos e construídos pelos narradores, a formação e a prática não são atividades distintas. Assim, concordamos com Perrenoud, no sentido de

que "pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, nem mesmo a colaboração didática com os colegas". Segundo ele, é ir além, pensando a profissão, a carreira, as relações de trabalho e poder, a autonomia e a responsabilidade e, fundamentalmente, "a pessoa que intervém"¹⁰.

As narrativas revelam que a prática pedagógica dos professores de História está intimamente ligada às concepções de História, de mundo, de educação, de escola que foram sendo construídas e cristalizadas ao longo de suas histórias, nos diferentes momentos e espaços. Isto pode ser claramente observado nas relações professor-aluno, nas formas de avaliação e metodologias de ensino.

Um outro aspecto relevante na análise das práticas é o tratamento das diferenças no processo ensino-aprendizagem. Segundo Perrenoud, "seja qual for o grau de selecção prévia, ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, dos projetos, das personalidades, etc... Ensinar é ignorar ou reconhecer estas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las, fabricar o sucesso ou o insucesso através da avaliação formal ou informal, construir identidades e trajetórias"¹¹.

Nas narrativas, encontramos exemplos de diferentes formas de enfrentar a heterogeneidade. Em geral, percebemos a predominância de alguns traços gerais nos elementos que compõem o modo de ensinar História, sendo que alguns deles permanecem em nosso atual contexto educacional, independentemente da heterogeneidade do público de alunos. Além do uso generalizado do livro didático, o mais significativo é a técnica de aula expositiva. As técnicas de trabalho em grupo são mencionadas por apenas alguns narradores. As práticas de avaliação são diversificadas, variam desde a temida "chamada oral", até a auto-avaliação feita pelos próprios alunos.

Se ensinar é confrontar-se cotidianamente com a heterogeneidade, podemos concluir que a concepção de prática pedagógica dos professores/narradores é: "pensar no aluno". Todos, por caminhos distintos, movidos por visões teóricas e políticas e religiosas antagônicas, demonstram uma profunda preocupação com a formação, o desenvolvimento do educando, a preparação do homem para a vida, em toda a sua plenitude. Todos se preocupam, fundamentalmente, com o caráter formativo da História.

⁹NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.28.

¹⁰PERRENOUD, P. Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. .. 1993, p.200.

¹¹PERRENOUD, P. Op. Cit. p.28.

A pessoa - professor e a reflexão sobre a prática

As histórias de vida dos professores mostram diversas interações no processo de construção das identidades pessoais e profissionais. Segundo Nóvoa, "a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor"¹².

Por que cada um dos professores ensinou ou ensina História daquele modo? Porque uma "mescla dinâmica" de gostos, experiências, de acasos consolidaram, no decorrer do tempo, concepções e comportamentos que identificam a maneira própria de ensinar de cada um dos professores. Isto é, o modo como cada um ensina, liga-se diretamente ao modo de ser da pessoa, ao modo de tornar-se o que é. Segundo Nóvoa, é o eu pessoal face ao eu profissional, ao ser e ao ensinar¹³.

Analisando os relatos sobre o modo como os professores conciliaram vida pessoal e afetiva com a vida profissional, percebemos alguns traços comuns em que se cruzam maneiras de ser, viver e trabalhar em diferentes contextos sociais. Os homens, em geral, afirmam que contaram com a participação ativa de suas esposas na educação dos filhos, nos cuidados com a casa, apoiando suas carreiras e dando segurança afetiva. Eles reconhecem que as esposas foram fundamentais para os seus desempenhos na carreira docente, nas condições vividas por eles. Constata-se que a regularidade da vida cotidiana assegurada pelo exercício do tradicional papel social da mulher, de certo modo, assegura a regularidade do desenvolvimento de uma carreira, sem incidentes críticos e grandes rupturas. Ao mesmo tempo, percebemos que os homens assumem papéis sociais tradicionais, como por exemplo, a "obrigação" de sustento da família.

Com relação às mulheres, o processo é mais complicado, uma vez que a posição ocupada pela mulher na sociedade exige dela uma outra relação com a vida profissional. No caso, as mulheres que não se casaram, afirmam não terem encontrado dificuldades de conciliação, apesar dos encargos domésticos e de terem assumido cuidados com outras pessoas: mãe, sobrinhos, etc... As casadas buscaram diferentes formas de desenvolver suas

carreiras, aliando a sobrecarga das tarefas escolares e domésticas, a preservação dos casamentos e ao equilíbrio da vida emocional e afetiva ao lado dos maridos. Duas delas abandonaram a carreira em função dos maridos e filhos.

Após longo tempo de construção deste processo identitário, como cada um se sente ao final da carreira? Como cada um se vê como professor de História? Qual a reflexão que fazem sobre a sua própria prática? Isto significa pensar o sentido que cada um atribui à sua história de vida pessoal e profissional. Ao fazerem isto, nas narrativas, constata-se que eles revivem suas carreiras, transmitindo suas experiências, direta ou indiretamente, em forma de conselhos, conclusões a respeito de vários aspectos da educação escolar brasileira. Segundo Benjamin, "aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada... O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria"¹⁴.

Neste sentido, Éclea Bosi constatou que, "quanto mais a memória revive o trabalho que se fez com paixão, tanto mais se empenha o memorialista em transmitir ao confidente os segredos do ofício... Aquilo que se viu e se conheceu bem, aquilo que custou anos de aprendizado e que, afinal, sustentou uma existência, passa (ou deveria passar) à outra geração como um valor... A memória do trabalho é o sentido, é a justificação de toda uma biografia"¹⁵.

As narrativas revelam que a vida profissional, de fato, justifica as trajetórias. O desejo de transmitir fatos, experiências, dados sobre os trabalhos realizados é a tônica das biografias. Percebe-se que cada um prefere frisar aspectos muito próprios de sua experiência; aqueles que, talvez, sejam considerados mais significativos na construção da sua maneira de ser professor; e, certamente, aqueles que consideram mais úteis para as outras pessoas. Quando indagados sobre a possibilidade de contar suas histórias, questionavam: "mas será que servirá para alguém, será que o que fiz tem valor para outros?" A motivação para o trabalho de rememorar implica reconhecer uma dimensão utilitária do narrado. Neste sentido, várias narrativas estão permeadas de críticas aos governos, denúncias e proposições em relação ao atual estado da situação do professor e da educação pública no Brasil.

¹²NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. Vidas de Professores. Op.Cit., 1992, p.14, 15 e 16.

¹³Ibid, p.16.

¹⁴BENJAMIN, W. O narrador. Magia e Técnica. Arte e Política, 1985, p.200.

¹⁵BOSI, E. Memória e Sociedade, 1987, p.399.

Ser professor de História é ser um educador. Isto está implícito e explícito em todas as narrativas. Em sua maioria, os professores se vêem e se sentem educadores. Mas qual o sentido de ser educador? Por conceberem a História e o seu ensino de forma distinta, cada um ressalta uma dimensão do processo educativo e do papel da História na formação do homem. Por exemplo para Aquino, o professor de História é um educador porque "trabalha com a mais política de todas as ciências". Para Sinval, porque o professor "tem uma consciência muito nítida da responsabilidade que ele tem perante a comunidade e nossos ancestrais". E Skinner afirma que sempre se imaginou como um "mestre-escola", pois "procurava sempre colocar os alunos como construtores da História e responsáveis pelo seu próprio devir".

A auto-reflexão que cada um faz sobre a sua prática, sobre o modo como se constituiu e se vê como professor de História, é no sentido benjaminiano, carregada de ensinamentos, que aparecem como sugestões de como ser professor de História. Da mesma forma, das dificuldades encontradas em suas vidas, retiram conselhos, incentivos e lições para os professores que estão no início da carreira. As narrativas são tecidas com inúmeros fios, mensagens direcionadas não apenas aos professores de História, mas a todos que a elas recorrerem. Segundo Benjamim, o narrador dispõe do acervo de toda uma vida, que "não inclui apenas a própria experiência, mas, em grande parte, a experiência alheia"¹⁶.

Então, como é ser professor no Brasil?! Nas atuais condições em que se encontra o ensino? Questionam. É muito difícil: "os professores estão infelizes", "são marginalizados", "sacrificados", "não têm convicção", "não têm vocação", são "mal formados", "são marginalizados" e "ganham um salário muito ruim".

Por outro lado: "o professor de História é um privilegiado", há "muitos materiais de ensino disponíveis", "uma literatura fantástica a ser assimilada". Então, diz Luiza: "não descarte o sonho, não descarte a alegria e viva, pois História é vida a ser vivida". E viver, diz Miriam Fialkow, "é participar plenamente de tudo o que a vida nos oferece!" Por isso, todos nós gostamos de ser professor e ensinar História...¹⁷

Bibliografia

¹⁶ BENJAMIN, ., 1985, p.221.

¹⁷ Este texto é uma versão da 3ª parte da obra da mesma autora FONSECA, Selva G. Ser professor no Brasil: história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997.

BENJAMIM, Walter. *Magia e Técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1985.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. São Paulo, T.A. Queiroz/ EDUSP, 1983.

ESTEVE, J.M. "Mudanças sociais e função docente" in NÓVOA António (org.). *Profissão professor*. Porto, Porto Editora, 1991, pp.93-124.

FONSECA, Selva G. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas, Papirus, 1997.

GOODSON, Ivor. "Dar voz ao professor: as histórias de vida do professor e seu desenvolvimento profissional" in Nóvoa, A. (org.). *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora, 1992, pp.63-78.

_____. (org.). *Studying Teachers' Lives*. London, Routledge, 1992.

HUBERMAN, M. "O ciclo de vida profissional dos professores" in NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 1992, pp.31-62.

NÓVOA, A. "A formação contínua entre a pessoa professor e a organização escola". *Inovação*. Lisboa, 4(1), 1991, pp.62-76.

_____. (org.) *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 1992.

_____. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1993.

**AS MUDANÇAS NA SOCIEDADE, A RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSÃO DE
PROFESSOR E A EMERGÊNCIA DE NOVOS TEMAS NA DIDÁTICA**

José Carlos Libâneo¹

Dentro do tema mais geral desta mesa — Didática e Prática de Ensino: tendências investigativas, problemas e perspectivas — escolhi tratar das relações entre as transformações que estão ocorrendo na sociedade, a formação de professores e a didática. Os colegas que me precederam trataram dessa relação no âmbito da didática das disciplinas. Minha comunicação está mais dirigida para o campo investigativo da didática, de uma teoria geral do ensino, alertando que são idéias ainda em elaboração. Vou apresentar três tópicos. No primeiro, exponho rapidamente meu ponto de vista de que há uma unidade necessária entre didática e prática de ensino. No segundo, apresento os problemas mais recorrentes do campo científico da didática nestes últimos anos. No terceiro, trago minha visão sobre novos temas que vêm surgindo na didática frente às mudanças sociais e às teorias educacionais mais recentes.

Minha proposição principal é a seguinte: as transformações que vêm ocorrendo em âmbito mundial dizem respeito a três fenômenos associados: os avanços científicos e tecnológicos, a globalização econômica e o neoliberalismo. Tais fenômenos vêm repercutindo na educação por meio das reformas educativas encetadas mundialmente a partir dos anos 70, reformas essas detonadas pela reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas. As reformas expressam mudanças nos sistemas de ensino, a meu ver, inevitáveis, especialmente por conta dos avanços científicos e tecnológicos que acabam por alterar as práticas de produção e as condições de vida e de trabalho em todos os setores da atividade humana. Um dos temas que se destacam nas reformas educativas é a profissionalização e formação de professores. Os outros temas que compõem a estratégia

das reformas são: gestão educacional, reorganização curricular e avaliação institucional. Estas mudanças, evidentemente, afetam o campo conceitual e investigativo da didática.

Não vou falar sobre estas questões mais gerais, elas têm sido tratadas por vários colegas de outras áreas. O que quero destacar é que está sendo posta, no mundo contemporâneo, a exigência de uma formação geral de qualidade dos alunos, o que depende de uma formação de qualidade dos professores. Os professores são os agentes diretos da transformação dos processos pedagógico-didáticos, curriculares, organizacionais.

Há uma exigência visível de mudança na identidade profissional e nas formas de trabalho dos professores. O tipo de trabalho convencional do professor está mudando em decorrência das transformações no mundo do trabalho, na tecnologia, nos meios de comunicação e informação, nos paradigmas do conhecimento, nas formas de exercício da cidadania, nos objetivos de formação geral que hoje incluem com mais força a sensibilidade, a criatividade, a solidariedade social, a qualidade de vida, o reconhecimento da diversidade cultural e das diferenças, a preservação do meio ambiente. Isso afeta os saberes pedagógicos e didáticos, os modos de formação, os métodos de ensino, as técnicas. É verdade que sabemos pouco hoje sobre essas coisas, mas é preciso urgentemente que tomemos consciência delas, que comecemos a introduzir mudanças e a controlar os fins, a direção e os modos dessas mudanças. Na verdade, elas ocorrerão apesar de nós, ou seja, se quisermos estar ligados na realidade, é preciso que nós, educadores e professores de didática e prática de ensino, nos preparemos para agir.

Na formação de professores, a didática joga um papel imprescindível, em articulação direta com as didáticas específicas. Por mais paradoxal que seja a realidade do ensino público em nosso país, é fato que se espera dos professores o desempenho de tarefas básicas na escolarização das crianças e jovens, na luta contra as desigualdades sociais, contra a exclusão etc., em conexão com as mudanças sociais e econômicas que caracterizam o mundo atual.

1 - Unidade entre Didática, os saberes disciplinares e a Prática de Ensino

Há tempos defendo a unidade entre a didática, as metodologias específicas e a prática de ensino (Libâneo, 1991, 1994). Continua sem sentido a separação ou oposição entre didática e metodologias específicas. A didática é um campo unitário, ela congrega a teoria do ensino e os saberes disciplinares, incluindo suas metodologias específicas. A

¹ Universidade Católica de Goiás.

prática de ensino, por sua vez, é parte integrante da didática e das didáticas específicas. Entendo que a didática é a teoria e a prática do processo de ensino no seu conjunto, integrando as contribuições de outras ciências da educação. As didáticas específicas têm como objeto as peculiaridades do processo de ensino em cada uma das disciplinas escolares, no que se refere a objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, conforme os vários níveis de escolarização. A prática de ensino, incluindo o estágio, é o processo e o resultado da formação profissional propiciada pela didática e pelas didáticas específicas, pelo projeto pedagógico e curricular do curso de formação.

Eu sei que não há novidade nessa concepção, mas as coisas continuam não funcionando assim. Ainda perdura nas universidades a idéia de que a formação de professores depende apenas da posse dos saberes disciplinares. Ou seja, persiste a velha fórmula: para ensinar física, basta você saber física. Sabemos que esta afirmação em parte é verdadeira, a didática diz respeito ao ensino de uma disciplina. Alguém já disse que a didática é uma espécie de transdisciplinaridade das didáticas específicas. É uma idéia boa. Mas é boa se os especialistas no ensino de disciplinas específicas admitirem que a didática não é mera metodologia, formas de aprender, formas de ensinar. Metodologia é uma parte da didática, não é toda a didática. E o que é a didática? É a teoria e prática do ensino, é o estudo dos processos de ensino e aprendizagem referentes a um conteúdo específico. A didática estuda as condições e os modos do ato de ensinar que favorecem e tornam eficaz o ato de aprender, dentro de determinados contextos situacionais, políticos, culturais etc. Entendo que a didática é um prolongamento natural da pedagogia, pois especifica os problemas educativos num quadro estritamente disciplinar, já que a pedagogia não se restringe ao âmbito escolar.

2 - Problemas mais recorrentes do campo científico da Didática

A produção do conhecimento em didática tem uma história bastante rica. Bastaria consultar os anais dos ENDIPEs anteriores e as publicações especializadas para saber sobre suas tendências investigativas recentes (Cf., por exemplo, Oliveira, 1996, 1997; Pimenta, 1997a, 1997b). Identifico, arbitrariamente, pelo menos cinco problemas mais recorrentes na didática, nas duas últimas décadas: a busca da identidade epistemológica, o inter cruzamento com outras áreas do conhecimento, a relação teoria e prática na formação

profissional e no exercício docente, a integração entre a didática e as didáticas específicas, as propostas da didática crítica.

Identidade epistemológica

Essa discussão já teve muito destaque em anos anteriores, hoje ela está estável, embora os problemas não tenham se esgotado. Na mesma proporção em que as críticas à didática feitas por colegas de outras áreas arrefeceram, houve um aumento de publicações e uma consolidação do campo investigativo desta área. Persiste, no entanto, a necessidade de a didática reforçar sua identidade epistemológica dentro da seguinte lógica: construir teoria a partir da prática. Junto com isso, é preciso investir mais no refinamento das práticas de investigação de modo a construir um conhecimento cientificamente validado e, ao mesmo tempo, útil aos professores. Obviamente, isso leva a uma necessidade imperiosa de ligar didática geral e didáticas específicas.

Intercruzamento com outras áreas do conhecimento

O ensino tem sido um campo de disputas das várias áreas de conhecimento, e este é um fato recorrente na história da pedagogia. Já tive oportunidade de tratar deste tema outras vezes. Há a defesa de campos de trabalho, há os reducionismos. Há toda uma história a ser contada sobre este assunto. Na Itália, por ex., um reforma educativa implantada nos anos 20 pelo filósofo Giovanni Gentile introduziu uma mudança em que a filosofia substituiria a pedagogia e a didática. Para ele, não havia necessidade dos elementos técnico-científicos do ensino, nem psicologia nem técnicas, porque para ser educador bastaria ser sábio. Quem fosse verdadeiramente sábio, saberia ensinar. Na França, todos sabemos que durante a última metade do séc. XIX a psicologia ocupou amplamente o espaço da didática. Foi forte, também, o movimento vindo da França na década de 70 de sociologização da didática, ao ponto de algumas faculdades de educação terem suprimido a didática de seu currículo. Hoje a hegemonia acadêmica na área do ensino continua a ser fortemente disputada, estando no páreo a sociologia crítica do currículo, a psicopedagogia, a psicolinguística.

Eu tenho marcado posição nesse debate, argumentando que a didática é uma disciplina de integração e síntese, dando unidade aos aportes da teoria da educação, da psicologia, da epistemologia, da sociologia da educação. A didática é a disciplina que ordena e estrutura teorias e práticas em função do ensino, isto é, está a serviço do trabalho

profissional do professor e, por isso, entendo que é a disciplina-chave da profissionalidade do professor. É o instrumento, por ex., que um coordenador pedagógico tem em mãos para exercer seu trabalho de assistência e acompanhamento do professor na escola e na sala de aula. Para isso, ela busca conhecimentos em outras áreas.

Recentemente, tem havido um esforço comum entre especialistas da didática e do currículo para buscar as convergências entre um campo de conhecimento e outro, apesar das diferenças teóricas. É de se esperar que isso ocorra com outros campos de conhecimento.

A relação teoria-prática

Este é um tema que não saiu de cena nestas duas últimas décadas. As contribuições teóricas recentes têm trazido mais clareza para a compreensão do enraizamento da pesquisa nas demandas e problemas concretos da prática cotidiana dos professores. A aproximação mais direta entre didática e formação de professores, a partir da prática crítico-reflexiva, realça tipos de investigação que buscam saber como os professores aprendem a ensinar no seu cotidiano de sala de aula e como podem ser ajudados a refletir sobre sua prática e a construir sua identidade profissional. O professor também pode produzir teoria no seu contexto de trabalho, convertendo-se num investigador

Esse entendimento da docência como atividade teórico-prática tem fortalecido a busca de práticas de investigação para produzir conhecimento cientificamente validado, conforme me referi anteriormente. Nesse sentido, foi ressuscitada em novos marcos teóricos a metodologia da investigação-ação como um dos elementos da formação inicial e continuada de professores. Da mesma forma, ressalta-se o debate entre os que propõem o ensino como pesquisa ou o ensino com pesquisa.

A integração entre a didática e as didáticas das disciplinas

Ainda persiste a separação entre a didática geral e as disciplinas específicas e uma tendência em algumas áreas em desenvolver a didática das disciplinas fora das teorias do ensino. Paradoxalmente, há sensíveis esforços de conjugar a pesquisa em didática geral e a pesquisa nas didáticas específicas na física, na química, na matemática, mais do que em áreas como letras, geografia.

Uma coisa, tanto os didatas como os especialistas têm em comum: a didática ocupa-se do ensino e aprendizagem de saberes. Por um lado, é verdade que cada disciplina foi constituindo sua didática segundo sua própria história e seus métodos específicos. Por outro, também é certo que as didáticas têm em comum os problemas de ensino e aprendizagem que não são passíveis de ser investigados no interior de cada disciplina. Há, pois, um campo teórico comum e esse campo é a didática geral.

É preciso reconhecer a necessidade de serem efetivadas pontes mais sólidas e ao mesmo tempo mais flexíveis entre a didática e as disciplinas específicas, inclusive porque isso inclui-se na exigência, hoje reconhecida, da interdisciplinaridade. Para isso, tanto a didática quanto as didáticas precisam recorrer a três conteúdos: a epistemologia dos saberes de cada disciplina, as condições de apropriação desses saberes, as formas de intervenção didática.

A didática crítica

Houve um momento em que o enfoque político-sociológico se sobrepunha ao técnico-didático, ao ponto de correr uma frase que dizia: no ensino não existem problemas técnicos, só problemas políticos. Penso ter sido um avanço no âmbito da didática crítica a compreensão de que um ensino crítico não é meramente a reprodução de um conteúdo abordado criticamente. O ensino crítico supõe ajudar os alunos a formarem um pensamento crítico mediante processos específicos de uma teoria do ensino e de uma teoria da aprendizagem. Em outras palavras, a postulação de uma educação crítica pressupõe o desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas por meio da assimilação ativa de conteúdos escolares. O que significa entender o papel da escola como o de proporcionar aos alunos os conhecimentos científicos necessários para a vida, mediante um processo pessoal de investigação e de atribuição de sentido aos conhecimentos que internaliza.

3 - A emergência de novos temas no campo conceitual e investigativo da Didática

Conforme mencionei no início, as mudanças sociais recentes afetam a escola e, em consequência, a formação de professores, levando a uma reconfiguração do conteúdo da didática. As transformações que estão ocorrendo na produção, no trabalho, na comunicação e na informação, forçam uma revisão do papel da escola. A inserção no trabalho e o exercício da cidadania participativa requer sujeitos autônomos, criativos, capazes de pensar

com sua própria cabeça. Destaca-se, portanto, o investimento na formação de sujeitos pensantes (formação do pensar, de atitudes, de valores, de habilidades) implicando estratégias interdisciplinares de ensino para desenvolver competências do pensar e do pensar sobre o pensar.

Ora, o ensino tem a ver, basicamente, com os modos de ajudar a aprendizagem, com as condições e modos mediante os quais se assegura a relação ativa do aluno com a matéria, com a ajuda pedagógica do professor. Vejamos alguns desses temas que estariam reconfigurando o campo teórico e investigativo da didática.

O aluno como sujeito do conhecimento e a aprendizagem do pensar

Já não é novidade para ninguém o primeiro mandamento construtivista: o aluno é sujeito do seu próprio conhecimento. O papel ativo do sujeito na aprendizagem, a consideração das noções que os alunos já trazem, a colocação de situações-problema, o provimento de oportunidades para os alunos fazerem suas próprias tentativas, de cometerem erros, de experimentarem, são características da didática construtivista que já estão bastante difundidas.

Atualmente há muita gente falando em sujeito epistêmico. A expressão é um tanto polêmica, mas agora interessa saber seu conteúdo. A idéia de sujeito epistêmico é a idéia de que todas as pessoas constroem conhecimentos no esforço de compreender a realidade. Mas se o saber é uma construção, é também uma aprendizagem. Para tanto, o aluno precisa aprender competências, desenvolver métodos de trabalho, meios do pensar.

Alguns autores têm chamado isso de *aprender a aprender*, significando o domínio de habilidades cognitivas do aprender ativo. A questão, do ponto de vista da didática, é saber que experiências de aprendizagem possibilitam mais qualidade cognitiva no processo de construção e reconstrução de conceitos, procedimentos e valores. Em outros termos: que recursos intelectuais, que estratégias de aprendizagem, podem ajudar os alunos a tirar proveito do seu potencial de pensamento e tomarem consciência de seus próprios processos mentais. A aposta, aqui, é de ensinar a pensar através de uma metodologia direta e sistemática (Cf. Santos, 1994).

A didática tem nisso um papel crucial. Ela forma professores pensantes. Se o professor tem a tarefa de ajudar o aluno a aprender a pensar, o programa e metodologia da didática precisam investir na ajuda aos futuros professores para aprenderem a pensar, a

desenvolverem capacidades de pensamento. Isso significa ajudar os professores a formarem esquemas mentais de interpretação da realidade, eu chamaria isso de saber lidar praticamente com conceitos, aprender a argumentar, a raciocinar logicamente, concatenar idéias. O problema didático é saber como simultaneamente ao processo de construção de conceitos o aluno constrói também seu próprio referencial cognitivo (desenvolve seu potencial de pensamento); e de como, utilizando esse potencial, adquire uma ferramenta indispensável à formação de conceitos.

Um tema conexo ao ensino do pensar, é a *interdisciplinaridade*. A maioria das escolas organizam seus currículos em torno de disciplinas, mas o problema não é esse. Os problemas são, pelo menos, dois. O primeiro, é o isolamento das disciplinas entre si, cada uma lida com o conhecimento de forma estanque, fechada, fragmentada. O segundo problema é o de reduzir o ensino à exposição oral dos conteúdos factuais e ao material informativo do livro didático, *sem considerar o processo de investigação, os modos de pensar a que as disciplinas recorrem*, a funcionalidade desses conteúdos para a análise de problemas e situações concretas e para a vida prática.

O trabalho isolado de cada disciplina não possibilita a intercomunicação de saberes, não favorece a ampliação da capacidade de argumentação, limita a abordagem de problemas concretos, dificulta a transversalidade de outros saberes que não o disciplinar. A interdisciplinaridade propicia o diálogo entre os saberes, a análise mais globalizada dos objetos de conhecimento, a cooperação de várias disciplinas para estudo de problemas sociais práticos, a introdução no estudo dos temas dos aspectos ético-culturais.

É preciso reconhecer, no entanto, que a disciplinaridade é um passo necessário à interdisciplinaridade. Sabemos das limitações da lógica disciplinar: trata os conhecimentos de forma estanque, fragmenta o conhecimento, desvaloriza a cultura popular e a cultura paralela. Todavia, o combate à fragmentação não retira o valor intrínseco da visão específica de cada disciplina, as disciplinas são o ponto de apoio para o trabalho interdisciplinar.

Penso que a atitude interdisciplinar consiste em transitar do geral ao particular e deste ao geral, do conhecimento integrado ao especializado e deste ao integrado, do território da disciplina às suas fronteiras e vice-versa. A partir desse entendimento, a inovação curricular apostaria, num primeiro estágio, em mudanças no interior das disciplinas.

Em síntese, a interdisciplinaridade é busca da integração entre os saberes tendo em vista lidar com questões e problemas concretos. Não se propõe desmontar a estruturação do currículo por matérias ou de fundir diferentes matérias em uma "grande" matéria. Nem se quer descartar a importância dos conteúdos e do desenvolvimento dos processos cognitivos. Trata-se de estabelecer conexões, convergências, pontes, relações de complementaridade, entre as disciplinas, em função de um projeto formativo dos alunos. Isso leva à convicção de que a abordagem interdisciplinar do currículo implica o projeto pedagógico da escola em que todas as atividades estão articuladas de acordo com objetivos, conteúdos e estratégias de formação do professor que se deseja: profissional competente e cidadão (Cf. Libâneo, 1998).

Integração da cultura escolar com outras culturas que perpassam a escola

Tem se falado muito do tema da cultura e escola. A idéia é de que na escola convivem simultaneamente diferentes culturas, que influenciam o currículo explícito e o currículo oculto. O pedagogo espanhol Pérez Gomez fala de cinco culturas que atravessa a escola: a *cultura elaborada*, que está nas disciplinas científicas; a *cultura acadêmica*, que é o currículo explícito, as disciplinas escolares resultantes de uma seleção da cultura científica; a *cultura escolar*, que são os comportamentos, as rotinas que caracterizam as relações e as práticas organizativas entre os professores, alunos, funcionários, dirigentes; a *cultura social*, que são os significados sociais e os comportamentos dominantes numa comunidade, num grupo social, numa certa época e que são passados espontaneamente como o individualismo, conformismo etc.; a *cultura dos alunos*, que é a cultura social que se projeta individualmente, conforme a história e o contexto de vida de cada um e que forma a diversidade escolar (Cf. Pérez Gomez, 1996).

Acredito que haja um sexto tipo de cultura, mais específica que a cultura social, a *cultura de massa*, que muitos chamam de "escola paralela"; é a cultura televisiva, os vídeos, o cinema, a imprensa, as revistas populares, o rádio.. A escola paralela faz parte da educação informal e não-formal que tem hoje um papel central na socialização e iniciação cultural dos alunos, influenciando poderosamente na nossa forma de ver o mundo

O desafio da didática é ajudar o aluno a interagir a cultura elaborada e a sua cultura cotidiana, de modo que adquira instrumentos conceituais, formas do pensar e de sentir, para interpretar a realidade e intervir nela. O professor precisa saber fazer conexão entre essas

culturas, entre a linguagem dos alunos e as mediações cognitivas através da aula que dá, do livro didático que usa, dos seus métodos e técnicas etc.

Os professores de didática não podem ignorar mais que na escola convivem diferentes culturas, diferentes identidades, diferentes percepções da realidade que se cruzam na escola e que afetam os diferentes significados que se atribuem às coisas, aos conteúdos.

A preocupação com a diferença não é novidade nem na didática nem na psicologia. Os professores sabem que entre os alunos há diferenças e diferentes ritmos de aprendizagem. Mas infelizmente ficou a idéia de que as diferenças individuais levou a formas de discriminação, a distinguir bons e maus alunos em decorrência de suas diferenças de inteligência, de aptidão. Hoje, abordar as diferenças do ponto de vista psicológico significa assumir essas diferenças individuais, aceitar que os alunos têm ritmos diferentes, aprendem de várias maneiras e que o pedagogo e o professor precisam diversificar seus métodos, e que a heterogeneidade não é uma coisa negativa mas uma riqueza.

Do ponto de vista sociológico, as diferenças a serem reconhecidas são as culturais, vinculadas à origem social e cultural dos alunos. A tarefa da didática é atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula. O professor precisa aprender a vincular o trabalho que se faz na sala de aula com as vidas que os alunos levam fora da escola e com as diferentes capacidades, motivações, formas de aprendizagem de cada um.

Trabalho docente como trabalho interativo, a aula como processo comunicacional

Os processos de ensino e aprendizagem sustentam-se em formas de relação e comunicação intencional entre o professor e os alunos. Não é novidade dizer que a escola, a sala de aula são os espaços onde se possibilita a comunicação educativa. O novo talvez seja a multiplicação e autonomia de meios de informação, para muito além da escola, instituindo uma escola paralela mais poderosa que a sala de aula. Isso significa que a aula e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento. É inquestionável o fato de que vem aumentando dia a dia a presença dos meios de comunicação e a participação dos computadores na aprendizagem. Assim como surgem facilidades de acessar, selecionar e processar informações. Entre os meios de comunicação, a TV se destaca como prática educativa, intervindo na construção da nossa subjetividade. Ela constrói uma imagem do mundo e produz significados para o real, ela oculta processos de produção de sentido, de

modo que a atenção do telespectador mantém-se no que é mostrado e não no modo como é apresentado (Cf. Libâneo, 1998).

A formação de professores precisa incluir no currículo a alfabetização tecnológica e o conhecimento e utilização dos meios de comunicação. É preciso preparar professores e alunos não só para utilizarem esses equipamentos, de modo que usufruam de suas possibilidades mas, principalmente, que aprendam a fazer intervir o conhecimento, a cultura elaborada, para atribuir significado à informação vinda das mídias. Parece fundamental que tomemos consciência de que, quanto mais se desenvolve a informação e a comunicação, mais competência cognitiva se requer. As perguntas didáticas que devemos nos fazer são as seguintes: como o aluno pode aprender a reordenar e reestruturar a informação que lhe chega fragmentada e em mosaico pelos meios de comunicação de massa? Como trabalhar em sala de aula para preencher as lacunas do que não foi apreendido, ensinar os alunos a estabelecer distâncias críticas com o que é veiculado pelos meios de comunicação?

A par disso, os professores precisam aprimorar as técnicas de comunicação docente: formas mais eficientes de expor e explicar conceitos e de organizar a informação, de mostrar objetos ou demonstrar processos, postura corporal, controle da voz, uso de meios de comunicação na sala de aula. Importante, também, considerar o ambiente ou contexto físico da comunicação educativa, como é o caso da organização do espaço da sala de aula.

O ensino de valores

Dizer que a escola transmite valores é tão banal como dizer que o aluno vai à escola para aprender. O que as escolas precisam assumir é que devem ensinar valores. A formação de atitudes e valores, perpassando as atividades de ensino, adquire um peso substantivo na educação escolar, porque se a escola silencia sobre valores, abre espaço para os valores dominantes no âmbito social. Certamente, a todo momento, a escola, os professores, o ambiente, passam valores, como parte do chamado currículo oculto. Mas é justamente por isso que o grupo de professores e especialistas de uma escola precisa explicitar princípios norteadores para a vida prática decorrentes de um consenso mínimo, a partir da busca de sentidos de sua própria experiência. Não se trata, obviamente, de inculcar

valores, de doutrinação política ou religiosa, mas de *propiciar aos alunos conhecimentos, estratégias e procedimentos de pensar sobre valores e critérios de modos de decidir e agir* (Cf. Santos, 1994).

Os vínculos entre a organização escolar e a sala de aula

Ainda está pouco clara para nós a ligação da didática com a organização escolar. Mas a bibliografia internacional tem insistido nesta idéia: a escola como unidade básica da mudança educativa e a organização escolar é, ela própria, um elemento educativo. Dizendo de outro modo, as condições da prática do professor no âmbito organizativo demarcam os caminhos de seu pensamento e de sua ação. É preciso, portanto, um sistema de gestão e organização voltado para a participação nas decisões e construção coletiva de práticas docentes. A participação coletiva é uma exigência ligada à própria natureza da ação pedagógica. É daí que nasce a proposta educacional ou o projeto pedagógico da escola.

O projeto pedagógico assim entendido é um ingrediente do potencial formativo das situações de trabalho. Os profissionais (direção, coordenação, professores, funcionários) aprendem através da organização, do ambiente de trabalho. Por sua vez, as organizações também aprendem, mudando junto com seus profissionais. Todos podemos aprender a fazer do exercício do trabalho um objeto de reflexão e pesquisa. Os indivíduos e os grupos mudam mudando o próprio contexto em que trabalham.

A ligação entre organização escolar e didática tem tudo a ver com o sistema de estágios e com a formação inicial e continuada de professores. As propostas de estágio, atualmente, buscam a articulação direta da formação inicial com as demandas práticas das escolas, de modo que os critérios de elaboração do currículo de formação inicial sejam buscados nas experiências de formação continuada, ou seja, nos contextos de trabalho.

Teoria ancorada na prática e a busca de um referencial (não modelo) de competências profissionais de professores

Praticamente todos os autores que escrevem sobre formação de professores colocam como fundamento de sua proposta a articulação entre teorias e práticas. A concepção que passam é a de que o professor desempenha uma profissão que precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas. Isto é mais do que conceber a prática de ensino e o estágio como ingrediente da atividade formadora. Trata-se de colocar

a prática como um dos aspectos centrais na formação do professor, uma vez que esse enfoque traz consequências decisivas para a formação profissional. Trata-se, então, de a formação inicial ter como referência e suporte a prática docente existente nas escolas; daí o nexo que se estabelece com a formação continuada e a realidade das escolas. Em outras palavras, para atender necessidades de formação inicial, há que se partir das exigências da realidade. O futuro profissional constitui seu saber-fazer a partir do conhecimento do fazer profissional, tal como se realiza na prática escolar cotidiana.

Isso quer dizer que os futuros professores estarão sempre em contato com as escolas (e penso que deverias ser escolas boas, que apresentem algum tipo de inovação, bons professores...) e ao mesmo tempo estudando as teorias. As matérias devem ser ferramentas teóricas para compreender melhor os problemas da prática, devem propiciar projetos de trabalho na sala de aula (Cf. Pimenta, 1997a).

A par disso, é preciso retomar e redimensionar a dimensão técnico-científica da didática. O discurso futurista, as propostas para o século XXI, a escola emancipatória, a ampliação de objetivos (educação ecológica, sanitária, sexual, para a paz, novas tecnologias etc.), tudo isso é muito importante, mas é preciso considerar os meios e as condições de intervenção e mudança das práticas internas na escola e na sala de aula. Isso implica o saber-fazer, o planejamento, a manejo de classe, a capacidade de segurar uma sala de aula, de proporcionar estímulos variados aos alunos, diferentes formas de trabalho ter criatividade etc. Isso tudo são competências que precisam ser aprendidas, e de alguma forma, ensinadas.

Não falo de um fazer repetitivo, mas de uma capacidade criadora de enfrentar problemas, de descobrir soluções, de lidar com o imprevisto. A mudança das práticas organizacionais e de gestão, junto com o projeto pedagógico, podem produzir um impulsionamento dessa criatividade inovadora. Temos que mudar, mas precisamos saber como fazer essa mudança.

Didática e reflexão dialética

No intento de uma educação crítica e democrática, cumpre recuperar as possibilidades do pensamento dialético no plano epistêmico em função de formar não apenas um sujeito com raciocínio autônomo mas também crítico.

Conforme mencionei anteriormente, o grande empenho da escola é o de ajudar o aluno a atribuir significado à informação, aprender a pensar de modo a reordenar e reestruturar a informação que chega a ele de forma fragmentada e superficial. Entretanto, os objetivos da formação hoje pedem um cidadão participante, que saiba interpretar a realidade e intervir nela, envolvendo-se com os problemas atuais em relação à natureza, sociedade, política, cultura, trabalho e de sua própria vida.

Para isso, é preciso, a meu ver, associar o movimento do ensino do pensar, as estratégias cognitivas, aprender a aprender, aprendizagem significativa etc., ao processo de reflexão dialética de cunho crítico. Pensar é mais que explicar e para isso a formação escolar precisa formar sujeitos pensantes, que desenvolvam capacidades (competências?) básicas em termos de instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação disciplinar, poder colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico (pensar historicamente essa realidade) e reagir frente a ela (Zemelman, 1994)

Bibliografia

- LIBÂNEO, José C. "A unidade entre as didáticas, as metodologias de ensino e a prática de ensino" in *Teoria & Práxis* (Rev.de Cien.Hum.e Pol.), Goiânia, n.2, set.1991.
- _____. "Contribuição das ciências da educação na constituição do objeto de estudo da didática" in *Anais do VII ENDIPE*, Goiânia, Vol. II, 1994, pp.65-78.
- _____. *Adeus professor, adeus professora? - Novas exigências educacionais e profissão docente*. S.Paulo, Cortez, 1998.
- OLIVEIRA, Maria Rita S. "Tendências investigativas em didática" in *Anais do VIII ENDIPE*, Florianópolis, Vol.II, 1996, pp. 17-26.
- _____. "Desafios na área da didática" in OLIVEIRA, Maria Rita S. e ANDRÉ, Marli E.D.A.de. *Alternativas do ensino de Didática*. Campinas, Papirus, 1997.
- _____. e ANDRÉ, Marli E.D.A.de. "A prática do ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática" in OLIVEIRA, Maria Rita S. e ANDRÉ, Marli E.D.A.de. *Alternativas do ensino de Didática*. Campinas, Papirus, 1997.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. "Angel Pérez Gómez - Diálogo con la práctica docente" in *Cuadernos de Pesquisa*, n. 252, nov. 1996 (entrevista).

PIMENTA, Selma. "Para uma re-significação da didática - Ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória)" in PIMENTA, Selma G. (org.). *Didática e Formação de Professores - Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. S.Paulo, Cortez, 1997a.

_____. "A didática como mediação na construção da identidade profissional do professor - Uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura" in ANDRÉ, Marli E.D.A. E OLIVEIRA, Maria R.N.S. *Alternativas do ensino de didática*. Campinas, Papirus, 1997b.

SANTOS, Maria Eduarda V.M. dos. *Área escola/Escola - Desafios interdisciplinares*. Lisboa, Livros Horizonte, 1994.

ZEMELMAN, Hugo. "El actual momento histórico e sus desafíos" in *Cadernos Anped* (16ª Reunião Anual da Anped), Belo Horizonte-MG, out.1994, n.6:7-28.

BASES, OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES PARA A CONSTITUIÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA DA DIDÁTICA EM CIÊNCIAS

Ivan Amorosino do Amaral²

Diversos são os desafios a serem enfrentados pelo ensino de Ciências nesta virada de século e de milênio que se avizinha. Isto não constitui novidade para quem atua neste campo, seja o especialista, seja o professor. A diferença é que o especialista lida principalmente com o processo de concepção da mudança, enquanto o professor precisa compreendê-la, aceitá-la e encontrar formas de inseri-la na dinâmica cotidiana de sua sala de aula, cada vez mais contaminada por fatores adversos a qualquer transformação significativa. Exatamente neste distanciamento de papéis entre as duas partes envolvidas, nesta que é mais uma manifestação da dicotomia teoria-prática, é que reside a maior dificuldade do enfrentamento dos desafios que se apresentam. À Didática e à Prática do Ensino de Ciências caberão o desafio específico de encontrar encaminhamentos que diminuam ou eliminem o referido distanciamento. Precisarão se redirecionar tanto no plano teórico, modificando o rumo das suas pesquisas, quanto no plano prático, encontrando novas formas de preparação do professor. Isto viria a representar uma oportuna e necessária ruptura na tendência observada ao longo das últimas décadas, quando ocorreu um progressivo descolamento entre os modelos de ensino sucessivamente preconizados e os respectivos padrões adotados na formação dos professores.

É possível apreciar o desenvolvimento histórico do ensino de Ciências através de um conjunto de dilemas e controvérsias, cujo teor foi se enriquecendo e aumentando em complexidade ao longo do tempo, e cujas diferentes formas de equacionamento geraram os diversos modelos ou paradigmas curriculares existentes. No desenrolar histórico dos modelos de ensino de Ciências voltados para o nível fundamental, uma das características mais marcantes foi a mudança de tratamento imprimida às suas duas temáticas fundamentais: a Ciência e o Ambiente. De uma presença apenas implícita nos modelos mais antigos, ambas foram paulatinamente saindo dos bastidores, embora não sincronicamente, até assumirem o centro do cenário curricular, em tempos recentes. Essa

² Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP.

modificação não envolveu conotações meramente programáticas, mas atingiu o cerne da estrutura curricular, com profundas implicações também na metodologia do ensino.

As proposições curriculares oficiais, emanadas nos últimos vinte e cinco anos em nosso país, assimilaram grande parte dos referidos pressupostos e diretrizes inovadores, sem que hajam envolvido os professores em sua elaboração ou, até mesmo, em discussões satisfatórias, salvo raríssimas e restritamente localizadas exceções. Tal política de preparação e implementação de mudanças curriculares pode até haver sido coerente com as orientações tecnicistas preponderantes particularmente na década de 70, mas entraram em crescente contradição filosófica com as inovações mais recentes. A emergência e disseminação nos meios pedagógicos das idéias que configuram o ensino como prática social, definindo o professor como um pesquisador crítico-reflexivo de seu trabalho docente e realçando cada vez mais as relações entre as suas condições de formação e exercício profissional e as possibilidades e teor da mudança educacional, aguçaram ainda mais os equívocos da política governamental no enfrentamento da crise da educação brasileira.

Diante do exposto nessas considerações preliminares, meu objetivo no presente texto será, inicialmente, caracterizar os vínculos e as defasagens que os diferentes modelos de ensino de Ciências, oficiais ou não, preconizados ao longo do processo histórico das últimas décadas, mantiveram com os modelos de formação de professores existentes a cada época. Tal correlação privilegiará a forma como as relações teoria-prática, consideradas sob vários ângulos, impregnaram-se nesses modelos, com ênfase especial aos papéis desempenhados pela Didática e Prática do Ensino de Ciências no contexto curricular das Licenciaturas, assim como nos programas de formação continuada de professores. Em um segundo momento, dando continuidade ao primeiro, bem como utilizando o mesmo referencial teórico, procurarei evidenciar o fosso estabelecido entre as tendências atuais preconizadas para o ensino de Ciências e as características da formação e do exercício profissional docente ora vigentes. Finalmente, à luz das considerações anteriores, farei uma reflexão acerca da necessidade, dos obstáculos e das possibilidades de constituição de um novo paradigma para a pesquisa e a prática da didática em Ciências. Apesar da periodização do tempo histórico em décadas representar uma simplificação do desenvolvimento da realidade dos fatos, no caso em questão as distorções decorrentes não são significativas e, para facilitar a análise, será aqui adotada.

Modelos de ensino de Ciências e formação de professores

Muitas seriam as características dos modelos clássicos de ensino de Ciências que poderiam ser apontadas, contextualizadas historicamente e discutidas, como já o fiz em outros textos listados na Bibliografia (AMARAL, 1992, 1995, 1996, 1997, 1998). Todavia, em virtude dos objetivos que norteiam esta apresentação, extrairéi apenas seus elementos mais essenciais, que auxiliem na elucidação dos rumos percorridos pela didática de Ciências no período histórico em que cada modelo surgiu ou predominou. Usualmente, são identificados dois modelos clássicos no ensino de Ciências - o tradicional e o da redescoberta -, embora ambos possuam seus derivativos.

O chamado **modelo tradicional** de ensino de Ciências, que pouco ou nada difere dos modelos também assim denominados em outras matérias curriculares, propõe-se fundamentalmente a transmitir, em situação escolar, o extenso acervo cultural da humanidade, em particular o conhecimento científico. Os conteúdos são selecionados de acordo com sua relevância científica e organizados segundo a suposta lógica da ciência, levando eventual e subordinadamente em conta elementos da psicologia do desenvolvimento. Vale-se do método expositivo-demonstrativo, em que a teoria é apresentada previamente sob a forma oral ou escrita, sucedida, não obrigatoriamente, por atividades que têm o papel ilustrativo, demonstrativo e aplicativo da mesma. Entre as práticas, inclui-se até mesmo a experimentação, geralmente realizada pelo próprio professor. O conhecimento científico assim difundido se apresenta isolado de outras formas de conhecimento, sem método de produção, adquirindo um caráter de neutro, definitivo e inquestionavelmente verdadeiro. Passa a impressão de que a realidade é que tem de se ajustar ao conhecimento teórico, possuindo este existência autônoma. Coerentemente, difunde a idéia implícita de que a teoria independe da prática e de que esta é uma mera decorrência da mesma. As noções e conceitos apresentam-se dissociados uns dos outros e, em uma escala maior, os conhecimentos físicos, químicos, biológicos e geológicos, não apresentam qualquer conexão mútua, sendo tratados em unidades independentes. Do ponto de vista didático, conteúdo e método não apresentam vínculos significativos, recorrendo-se a um método único para todas as circunstâncias, onde as técnicas usadas nas atividades práticas assumem um caráter instrumental e acessório, selecionadas exclusivamente para manter a atenção e o interesse dos alunos, no processo de reforço explicativo e

memorizador do conhecimento teórico. Trata-se, pois, do reinado da absoluta ruptura entre a teoria e a prática, qualquer que seja o ângulo sob o qual procuremos correlacioná-las.

Como se processava a formação do professor para levar avante a proposta didática do ensino tradicional? Sem que seja necessário detalhar as estruturas curriculares correspondentes, cabe destacar o posicionamento independente e antecedente das matérias de conteúdo específico em relação às de teor pedagógico, bem como o absoluto isolamento, nas respectivas disciplinas, de cada campo de conhecimento específico constitutivo do que se habituou a chamar de Ciências (física, química, biologia e geociências). Acresça-se a isso, o desinteresse pelos aspectos históricos e metodológicos da ciência, o desprezo pela realidade dos fenômenos a que se referiam os conhecimentos teóricos ministrados, bem como a vivência do futuro professor com um ensino transmissivo por excelência.

Além do isolamento em relação ao conteúdo específico e do caráter de algo meramente complementar no processo de formação do professor, é possível detectar outros sinais relevantes no papel desempenhado pela Didática e Prática de Ensino no modelo tradicional de Ciências. A perspectiva da Didática era basicamente teórica, no sentido de apresentar os fundamentos do processo de ensino, da seleção e organização dos conteúdos, além de apresentar as diferentes técnicas e materiais pedagógicos conhecidos. A Prática de Ensino privilegiava exercícios com as diferentes técnicas de ensino, realizados entre os próprios alunos, além de visitas às escolas para observar aulas de professores experimentados e, eventualmente, discuti-las em termos de suas qualidades e defeitos. O fenômeno da sala de aula era praticamente ignorado ou estereotipado, reduzindo-se ao campo de aplicação mecânica do que a teoria pedagógica estudava e propunha. A formação inicial do professor pontificava como preponderante na sua preparação profissional, devendo no futuro ser apenas periodicamente atualizada em termos de conteúdo específico ou de aspectos didáticos. Configurava-se, assim, uma absoluta coerência entre o que se esperava do ensino tradicional e a maneira como o professor era preparado para exercê-lo.

A segunda metade da década de sessenta e o início dos anos setenta assistiu a mudanças bastante significativas no ensino de Ciências, a maioria delas mera repercussão do que se passava na política e educação brasileiras. Acordos internacionais levados a efeito pelo regime militar então vigente mexeram em toda a estrutura educacional, implicando, entre outras coisas, na criação do 1º Grau, em substituição ao primário e ginásio, e das Licenciaturas Curtas, voltadas para a formação do professor das respectivas

5ª a 8ª Séries. A concomitante penetração da ideologia tecnicista na educação provocou profundas modificações nas concepções de currículo, planejamento de ensino, aprendizagem, avaliação, métodos, técnicas e recursos didáticos. A área de Ciências, em virtude de algumas peculiaridades, mostrou-se uma das mais sensíveis a essas transformações.

A constatação do insucesso de nossa escola de 1º e 2º Graus, imputada em grande parte à fragilidade do modelo tradicional de ensino e à incapacidade do professor para tomar a iniciativa de realizar as mudanças curriculares e metodológicas necessárias foram alguns dos fatores da boa receptividade ao ideário educacional tecnicista. Outro fator importante foi a demanda por amplos novos contingentes de professores, em função da massificação da escola pública, tomada então como uma das diretrizes básicas da nova política educacional. O delineamento sistêmico da educação e tudo o mais que o acompanhava constituíam um caminho promissor para as mudanças. No campo do ensino de Ciências, a avalanche de projetos educacionais, na sua maioria norte-americanos, que chegava às mãos dos especialistas por força dos acordos de cooperação internacional, servia de excelente fonte de inspiração e de referência para o realinhamento curricular e metodológico nos moldes tecnicistas.

Os novos rumos para o ensino de Ciências se consubstanciaram naquilo que ficou conhecido como **modelo da redescoberta**. A designação se devia ao fato de proporcionar aos alunos a possibilidade de redescobrir indutiva e experimentalmente os conceitos científicos considerados mais importantes. Para tanto, valia-se de roteiros de ensino diretivos que, de forma simplificada, indicavam o caminho que proporcionaria, de maneira segura, a redescoberta das noções visadas, nos moldes rigorosos como a ciência as concebia. Entretanto, o modelo não se reduzia a isso. Entre suas principais intenções, destacava-se a idéia de ensinar o método científico, por intermédio da vivência dos experimentos nos laboratórios didáticos. Havia uma preocupação de valorizar a ciência, não só com o objetivo de torná-la conhecida e admirada em uma sociedade científico-tecnológica em escalada crescente, mas, também, preparar uma geração que adotasse o raciocínio científico como forma de olhar e interpretar o mundo, em substituição aos demais tipos de pensamento, considerados primitivos e equivocados. As mudanças introduzidas pelo novo modelo não se limitavam à metodologia do ensino, mas atingiam de forma substancial o plano programático. A constante realização de experimentos pelo aluno

reduzia significativamente a quantidade de conteúdo passível de ser ensinada, exigindo uma reformulação de sua concepção. Ao invés da exaustiva e quase interminável lista de tópicos tradicionalmente abrangidas até então pelos programas de Ciências, propunha-se substituí-los pelos chamados temas unificadores, que representariam as noções essenciais e a própria estrutura do conhecimento em cada área. Alguns desses temas unificadores apresentavam teor interdisciplinar, propiciando os primeiros passos na integração dos diversos campos de conhecimento que tradicionalmente constituem a disciplina de Ciências.

O modelo da redescoberta assenta-se em situações de ensino-aprendizagem em que a teoria emerge como produto direto da prática. A ação investigativa se processa como se independesse de uma teoria que a antecederesse e que gerasse os problemas a serem estudados; há, pois, vínculos entre teoria e prática, mas unidirecionais, em uma perspectiva nitidamente empiricista. O método científico, tal como é simulado neste modelo, configura-se como uma caricatura do método real, pois, didaticamente, gera conhecimentos inquestionavelmente verdadeiros e definitivos, utilizando-se de procedimentos padronizados, revestidos de uma neutralidade absoluta, em que o observador é inequivocamente objetivo, isento de influências externas ou subjetivas. A ciência, em quanto instituição, com sua história e suas relações com a sociedade, é ignorada, sendo, assim, seriamente falsificada e mitificada.

A redescoberta didática do conhecimento científico reaproxima-se dos ideais escolanovistas no sentido de valorizar a atividade do estudante como condição essencial para o processo de aprendizagem, constituindo o experimento em laboratório sua viga mestra. Todavia, para alcançar a eficácia visada, necessita de apoios mais precisos e rigorosos em termos de conduta do estudante e de resultados conceituais a serem alcançados. A psicologia comportamentalista, utilizada com certa liberalidade, numa curiosa associação com o cognitivismo, vem a ser este referencial, contribuindo para o delineamento sistêmico do processo de ensino-aprendizagem. Cabe ressaltar que o modelo da redescoberta conviveu com modelos mais e menos radicais, mas sem a repercussão que ele alcançou. De um lado, preconizou-se o modelo da descoberta, onde o estudante era efetivamente colocado na condição de cientista-mirim, realizando investigações quase autênticas, com satisfatória dose de iniciativa e autonomia pessoais, na perspectiva do que usualmente se denominou de descoberta do conhecimento pelo aluno. De outro lado, emergiram propostas assentadas em instruções programadas e máquinas de ensinar

(precursoras do computador), onde a liberdade do estudante limitava-se a controlar a velocidade de seu processo escolar. Mediando esses extremos e se apresentando como uma alternativa realista ao método da redescoberta, e aos seus derivativos radicais, os livros didáticos elaboraram sua versão própria do modelo em questão, valendo-se de estudos dirigidos, onde se incluíam diversos tipos de atividades, até mesmo simulacros de experimentos, direcionados para alvos conceituais pré-definidos, cujos desenvolvimentos eram descritos no próprio texto.

Na formação do professor, além da novidade dos encurtamentos da duração e da carga horária total da Licenciatura, ocorreram algumas outras mudanças. Houve tentativas de melhor balancear as cargas didáticas correspondentes às disciplinas dos quatro campos de conhecimento relativos ao conteúdo específico, sem que, todavia, se procurasse uma integração entre as mesmas. Também se experimentou, em algumas Faculdades, aplicar nessas disciplinas os mesmos projetos curriculares que se propunha ao futuro professor que viesse a utilizar com seus alunos. Com esta última estratégia, a despeito de representar um reducionismo didático e um possível rebaixamento de nível do conteúdo estudado, inadvertidamente inovava-se no sentido de promover uma efetiva articulação entre conteúdo e método, embora a prática pedagógica aparecesse dissociada de qualquer vínculo teórico.

A psicologia comportamentalista tornou-se a base teórica mais importante na formação didática dos professores. A concepção epistemológica estruturalista, aliada a uma forte influência da lógica formal, passaram a determinar os critérios de seleção e organização dos conteúdos programáticos, onde, além dos já mencionados temas unificadores, prevaleciam rígidos princípios relativos aos pré-requisitos conceituais. Mais do que nunca, os métodos e técnicas de ensino apareciam despojados de qualquer conotação filosófica ou ideológica. Deveriam ser selecionados pelo potencial de eficácia em atingir os objetivos comportamentais previstos nos planos de ensino. Em outras palavras, as técnicas eram apresentadas como algo neutro e os métodos de ensino eram considerados a mera somatória mecânica das técnicas utilizadas. A perspectiva da didática, assentada nas bases teóricas referidas, voltava-se para ensinar os futuros professores a planejar e avaliar sistemicamente em seus cursos, apresentar-lhes, e às vezes fazê-los vivenciar, uma ampla gama de técnicas de ensino com suas vantagens e desvantagens, familiarizá-los com um grande contingente de recursos didáticos e, assim, colocá-los a par

das maravilhas oferecidas pela tecnologia do ensino. Contraditoriamente, eram também trabalhadas técnicas de dinâmica de grupo, sem que fossem indicadas quaisquer incompatibilidades em relação ao modelo tecnicista. Isso se explicava pelo enfoque instrumental da Didática, em que suas bases teóricas não eram realçadas e, muito menos, colocadas em discussão, deixando em aberto a possibilidade de convivência pacífica entre os mais discrepantes métodos e técnicas de ensino.

A Prática de Ensino valia-se com frequência das técnicas de "micro-teaching", onde o futuro professor dava aulas para a sua própria classe da Faculdade, as quais eram gravadas em vídeo, para que depois ele pudesse examinar as falhas cometidas e corrigi-las, dentro dos padrões estabelecidos pelo modelo teórico vigente e rigidamente supervisionado pelos professores de Didática ou Prática de Ensino. A sala de aula real continuava tendo pouca ou nenhuma importância na formação do professor. Entretanto, a sala de aula idealizada, nas chamadas escolas de aplicação, representava o espaço em que o estudante das licenciaturas de algumas faculdades faziam o seu estágio pré-profissionalizante, em condições controladas e, geralmente, bastante diferenciadas da realidade em que iriam atuar. A concepção subjacente a essas estratégias didáticas de formação do professor aproximava-se do modelo laboratorial, transformando a prática de ensino em um experimento de aula controlado.

Nesse contexto, a experimentação, envolvendo fenômenos e conceitos científicos, tinha um papel de destaque na preparação do professor de Ciências. Nas disciplinas de conteúdo específico, ele tinha a oportunidade de travar contato com os experimentos relativos aos conhecimentos então estudados. Nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino, ele costumeiramente vivenciava os experimentos sob o ângulo pedagógico, planejando-os e executando-os para compreender suas dificuldades técnicas e conceituais. Era esta, também, a perspectiva prevalecente nos cursos de aperfeiçoamento que eram oferecidos aos professores já em exercício, onde também usualmente eram treinados para lecionar os projetos de ensino, então em voga, traduzidos e adaptados para o Brasil ou, até mesmo, alguns, elaborados em nosso país, quase todos pautados no modelo da redescoberta.

A relação teoria-prática, na perspectiva da didática levada a efeito nos cursos de formação de professores de Ciências, nos tempos de emergência e disseminação do modelo da redescoberta, guardava uma coerência parcial com a maneira como se apresentava no

interior do próprio modelo em foco. Essa coerência se manifestava todas as vezes em que os projetos de ensino eram tomados como referência, seja nas disciplinas de conteúdo específico, seja nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino, seja nos cursos de treinamento de professores em exercício. Como já foi dito anteriormente, teoria e prática apareciam vinculadas, a primeira entendida como pura derivação da segunda. O uso da experimentação, também com o papel de ensinar o método científico, criava, por sua vez, um vínculo indissociável entre conteúdo e forma, numa visão tão radical que poucos percebiam tratar-se apenas de um método didático. Contraditoriamente, ao preconizar um modelo de ensino padronizado, elaborado teoricamente, longe da sala de aula, e, ao utilizar a mesma como mero campo de exercício do modelo, no processo de formação de professores, abandonava-se o empiricismo e voltava-se à antiga visão norteadora do ensino tradicional, em que a prática pedagógica representava uma simples aplicação da teoria, devendo ajustar-se rigorosamente aos seus pressupostos e diretrizes. Vivia-se, assim, os áureos tempos do que se habituou a chamar de didática instrumental.

A pesquisa no campo da didática em Ciências concentrava-se basicamente em verificar os resultados e a importância do uso dos experimentos no ensino; dificuldades e condições necessárias para a implementação do ensino experimental; características das atividades de experimentação e do conteúdo veiculado pelos livros didáticos; relacionamento entre observação, experimentação e conhecimento teórico; método de projetos como alternativa não diretiva do método da redescoberta; realização de experimentos simples com materiais improvisados; características e resultados dos Clubes e das Feiras de Ciências. Por essa amostra, pode-se perceber com clareza o poder monopolizador da experimentação nas preocupações dos pesquisadores em suas incursões através da ainda incipiente didática específica de Ciências, adquirindo um caráter nitidamente paradigmático.

Essas mudanças de papel e orientação no ensino de Ciências entranharam-se na política educacional oficial, manifestando-se desde o âmbito federal, em termos genéricos, até sob a forma de Guias Curriculares, produzidos a nível estadual, com objetivos, programa e metodologia do ensino bastante detalhados. O professorado esteve à margem da elaboração dos novos currículos e dele foi informado por intermédio dos documentos oficiais, pelos cursos de treinamento que eram oferecidos e, em última instância, por aquilo que os livros didáticos acabaram absorvendo. Embora as modificações fossem

aparentemente substanciais em relação ao ensino tradicional, um exame mais acurado revelava, surpreendentemente, que o modelo tecnicista preservava características essenciais do modelo anterior. Os conhecimentos específicos, apesar das possibilidades oferecidas pelos temas unificadores, continuavam a ser tratados de forma fragmentária. No tocante à questão da ciência, embora ela saísse dos bastidores, sua emergência ao plano explícito era parcial e redundava novamente em distorção de imagem, decorrente dos equívocos de se confundir método científico com método didático, de apresentá-la despida de seus contingentes históricos, ideológicos e sociais, bem como isolar o conhecimento científico de outras formas de conhecimento e não revelar seu caráter transitório. Os fenômenos reais do ambiente permaneciam desprezados como objeto de estudo, desconectados daquilo que era artificialmente tratado nos experimentos de laboratório, propiciando conhecimentos teóricos desvinculados da realidade a que se referiam. A didática de Ciências permanecia indiferente ou insensível a essas questões, interessada na problemática da tecnologia do ensino e, particularmente, em contribuir para o aperfeiçoamento técnico do uso da experimentação.

Rumo a um novo paradigma na didática em Ciências

A década de oitenta, desde seu início, já prenunciava significativas mudanças na educação brasileira, refletindo, de certa forma, o que acontecia no país em geral, quando se instalava um clima de maior liberdade, após longos e duros anos de repressão política, com sérios desdobramentos em nossa produção científica e intelectual. O ensino de Ciências não fugiu à regra e começou seu processo de revisão crítica.

Uma das primeiras coisas que chamou a atenção, foi a frustração das propostas de mudança difundidas na década anterior. Os esforços de modificações curriculares, de produção de publicações que visavam subsidiar na prática a implementação do novo modelo, de programas de treinamento de professores para assimilação das novas idéias e dos correspondentes projetos de ensino disponíveis, quase não haviam alcançado a sala de aula. Os livros didáticos, com suas corruptelas e caricaturas das mudanças anunciadas, continuavam dominando de forma absoluta a realidade do ensino de Ciências, configurando uma maquiagem do ensino tradicional, com traços freqüentemente grotescos das novas proposições. Valeria a pena insistir nessa linha de transformação, procurando outras estratégias para implementá-la? Teriam sido o conservadorismo, a volubilidade ou a

incompetência do professor os responsáveis pelo fracasso? Todavia, o tecnicismo não prometera, entre as várias maravilhas que anunciara, ser à prova de professor? Recursos didáticos cientificamente preparados e testados, sistemicamente estruturados, tais como os projetos de ensino colocados então à disposição, e professores bem treinados para utilizá-los, não eram suficientes? Por que, paulatinamente, os professores foram desistindo do novo modelo, em relação ao qual muitos haviam feito declarações de veemente adesão ao conhecê-lo?

Concomitantemente a essas reflexões, questionamentos de outra ordem eram levantados. Nessa época, os educadores da área de Ciências já haviam se libertado, pelo menos em parte, de seus condicionamentos científicistas e positivistas, passando a pensar a educação como também um fenômeno social e político. Colocava-se em questão não somente as bases psicológicas do tecnicismo, mas, também, seus vínculos sociológicos, filosóficos e ideológicos. Foi ficando cada vez mais claro o papel político desempenhado por aquele modelo no projeto educacional do regime militar, assim como ia se quebrando o mito de sua eficácia absoluta e neutralidade.

Outra linha de questionamento que se avolumou tratava da imagem da Ciência impregnada no modelo da redescoberta. Passou a incomodar a visão parcial do processo científico, restrito aos procedimentos experimentais, difundida pelo modelo. Também passaram a ser inaceitáveis a ausência da história da ciência, a omissão das suas relações com a sociedade ou, na melhor das hipóteses, a imagem essencialmente positiva conferida a essa relação, bem como a mitificação do conhecimento científico, apresentado como dissociado e absolutamente superior a todas as demais formas de conhecimento. Até mesmo a forma como o método científico era apresentado, passou a ser rejeitada, pelo seu ranço positivista e pelos falsos mitos que ajudava a acentuar em torno da imagem da ciência. A desejada inserção do processo da ciência, contrabalançando os exageros tradicionais de apresentá-la como um vultuoso acervo de produtos (os conhecimentos científicos), precisava ganhar uma conotação muito mais abrangente, que, ao invés de mitificá-la, viesse apresentá-la com todas as características que cercam uma atividade humana.

Uma decorrência dessas restrições foi a desconfiança que começou a pairar sobre o uso didático da experimentação. A desilusão era tão recente que não se conseguia distinguir entre a forma de uso e o uso em si. De uma maneira ou de outra, passou-se a considerar que

a diretriz tão almejada, acalentadora das primeiras iniciativas de renovação do ensino de Ciências, expressa na idéia síntese de "torna-lo mais prático", não era justificativa suficiente para atirá-lo nos braços exclusivos da experimentação. E passou-se a cogitar, cada vez mais, sobre outros tipos de atividades práticas que pudessem substituir ou conviver com os experimentos. Faltavam ainda, na época, elementos teóricos satisfatórios para delinear um novo papel didático para a experimentação e uma configuração metodológica compatível.

Paralelamente às duas polêmicas anteriores e, de certa forma, articulada às mesmas, aprofundou-se a discussão acerca da prevalência da lógica da ciência ou da lógica do aluno na seleção, organização e enfoque dos conteúdos programáticos. A teoria psico-genética da aprendizagem, ganhou mais espaço nos círculos especializados do ensino de Ciências, insuflando essa reflexão; ao mesmo tempo levantava as primeiras discussões e pesquisas acerca das relações entre psicogênese e história da ciência e as suas implicações no ensino de Ciências. Por uma outra vertente, passou-se às controvérsias a respeito das semelhanças e diferenças entre os contextos da aprendizagem escolar e da produção científica, bem como às polêmicas referentes às relações entre o senso comum e o pensamento científico. Começava-se, assim, a atribuir importância aos conhecimentos prévios do aluno no processo de aprendizagem escolar. Com estes debates e linhas de pesquisa, as contribuições epistemológicas vinham ocupar um espaço cada vez mais significativo na didática de Ciências, dentro da preocupação maior de suplantar a mera aprendizagem mecânica e memorística, peculiar aos modelos de ensino clássicos, e proporcionar ao estudante condições para alcançar a aprendizagem significativa ou compreensiva.

Nesses tempos de revisão de bases e rumos do ensino de Ciências, os fundamentos psicológicos, até então soberanos e quase exclusivos na configuração dos modelos clássicos, passaram a conviver não só com a dimensão epistemológica do processo de ensino-aprendizagem, mas, também, com a sociológica, que extravasou o âmbito das metas educacionais e invadiu a seara metodológica do ensino. A manifestação mais explícita e enfática neste sentido veio por intermédio da preocupação com o cotidiano do aluno no processo escolar da aprendizagem. Avolumaram-se as restrições aos conteúdos excessivamente teóricos e genéricos, distantes da realidade de cada escola e de seus estudantes.

Emergiram recomendações no sentido de se aproveitar aspectos da realidade física, social, econômica e cultural, não somente na forma de exemplos, como eventualmente eram incorporados nos modelos de ensino existentes, mas, principalmente, como critérios de seleção dos conteúdos programáticos e como pontos de partida do processo de ensino-aprendizagem. Evidentemente que daí decorreram diversas polêmicas sobre o significado de cotidiano e sobre a extensão de seu uso nos currículos escolares, especialmente no ensino de Ciências, onde a valorização irrestrita do conhecimento científico ainda encontrava muitos defensores. Estes viam ameaças à hegemonia do conhecimento científico e à preservação do predomínio da lógica científica na seleção e organização dos conteúdos programáticos.

O ensino de Ciências acolheu com muito interesse o aprofundamento das reflexões sobre a interdisciplinaridade curricular, particularmente em virtude da clássica fragmentação de suas áreas de conhecimento constitutivas. Na década anterior, essa questão já ganhara bastante destaque e recebera sérias contribuições consubstanciadas principalmente na idéia de temas unificadores. Apesar do esforço neste sentido, constata-se que dois desvios haviam prejudicado o sucesso da estratégia: o teor dos temas unificadores escolhidos ou a forma como eram desenvolvidos programaticamente, redundando em priorizar e isolar o conhecimento biológico, ou o geológico, ou o físico, ou o químico, recaindo na forma tradicional de distribuí-los curricularmente, que era confinar cada um deles em Séries exclusivas. As reflexões enveredaram no sentido de considerar a validade da integração desses conteúdos apenas nas Séries iniciais ou abranger todo o 1º Grau, assim como se a integração deveria processar-se em torno de temas conceituais, ou de temas metodológicos da ciência, ou de fenômenos e suas interações. Para esse aprofundamento, foram mobilizados argumentos de ordem epistemológica, científica, sócio-histórica e psico-pedagógica. Houve desdobramentos mais amplos nesta discussão, no sentido de considerar a validade, os limites aceitáveis e a possibilidade prática de se estender a interdisciplinaridade para além das fronteiras da Ciências, vindo a abranger outras matérias curriculares.

Outro tema herdado da década anterior foi incorporado às discussões: a inserção da questão ambiental no ensino de Ciências. Ao mesmo tempo que se referendava essa reorientação programática, foram levantadas diversas objeções à forma como isso vinha ocorrendo. De um lado, criticava-se o teor exclusivamente ecológico com que a questão era

tratada em algumas formulações curriculares, recaindo em uma perspectiva cientificista; de outro, discordava-se das iniciativas que, tendo ultrapassado os limites do ecologismo, vinham tratando a questão de uma forma meramente conservacionista, elencando recursos naturais e destacando a necessidade de sua exploração racional, mas omitindo os componentes políticos, econômicos, e até mesmo culturais, que determinam a relação da humanidade com o ambiente terrestre. Em outras palavras, debatia-se o grau de abrangência e o enfoque com que essa problemática deveria incorporar-se ao ensino de Ciências. A polêmica se entrecruzava com a emergência das propostas de inclusão da educação ambiental nos currículos escolares e as divergências sobre se deveria destinar-se à mesma uma disciplina específica ou se deveria diluir-se nas disciplinas convencionais, com ênfase particular em Ciências, onde se admitia a existência de afinidades específicas. Despontaram neste cenário as primeiras proposições que radicalizavam a questão, disseminando-a por todo o âmbito programático e inserindo-a no território mais exclusivo da metodologia do ensino: sugeria-se que o ambiente se tornasse o tema central gerador e unificador da aprendizagem.

Todas essas reflexões, debates e pesquisas, que estavam configurando novo rumos para a didática de Ciências, desembocavam em uma grande questão unificadora: seria possível continuar adotando um modelo curricular padronizado a nível estadual, ou mesmo municipal? Bastariam pequenas adaptações a cada região e escola ou seriam necessárias diversificações muito mais extensivas e profundas? Fazia-se necessário encontrar um modelo que assimilasse determinadas diretrizes então emergentes, tais como: o respeito às experiências anteriores, ao conhecimento prévio e à lógica de raciocínio dos estudantes envolvidos; a consideração às diversidades das realidades física e sócio-econômico-cultural. As discussões apontavam para a perspectiva de flexibilização do currículo, todavia buscando-se os limites da mesma, que alguns sugeriam que fossem estabelecidos por um currículo mínimo oficial e, outros, por um conjunto de metas educacionais, pressupostos e diretrizes curriculares.

Entretanto, um dos temas mais apaixonantes dos debates em foco dizia respeito ao papel dos professores no processo de inovações curriculares. Havia poucas dúvidas de que estava equivocada a orientação posta em prática durante muito tempo pela educação tradicional, ao deixar os professores e as mudanças no ensino à própria sorte. Por outro lado, havia menos dúvidas ainda quanto à ineficácia da filosofia tecnicista de atribuir aos

especialistas a idealização e estruturação das mudanças, impingindo-as posteriormente aos professores por intermédio de processos de treinamento. A história recente era muito eloqüente neste sentido, ao revelar que pouca coisa havia efetivamente mudado nas aulas de Ciências nas últimas décadas, mesmo quando haviam surgido idéias e recursos didáticos inovadores. Ganhava destaque, assim, a questão da autonomia do professor, dos seus limites e das condições para exercê-la. Simultânea e inevitavelmente colocou-se em aberto a redefinição do papel dos especialistas de ensino e dos técnicos das secretarias de educação nos processos de reformulação curricular. Foi neste torvelinho de dúvidas e questionamentos que, em meados dos anos oitenta, desencadeou-se o processo de produção de novos modelos curriculares estaduais e municipais e que, sugestivamente, viriam a trocar a designação anterior de "Guias Curriculares" para "Propostas Curriculares".

Os alicerces e os desafios de uma nova didática em Ciências

O que aconteceu com a efervescência dos anos oitenta em torno do ensino de Ciências? Que novas inquietações e aportes teóricos vieram a agitar o panorama que então se delineava? De que maneira a formação inicial e continuada dos professores acompanhou as mudanças sugeridas?

Na verdade, a onda de Propostas Curriculares se disseminou por 21 estados brasileiros, sendo as mais recentes datadas da primeira metade da década de noventa. Um estudo recente (1995) levado a efeito pela Fundação Carlos Chagas, a pretexto de subsidiar a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, detectou, no caso dos 21 currículos estaduais de Ciências, os seguintes "princípios metodológicos" mais frequentes: cotidiano como ponto de partida; partir do conhecimento prévio dos alunos; levar em conta o contexto histórico-social; natureza como laboratório; metodologia do ensino ativa; interdisciplinaridade; visão globalizante da ciência; relação entre ciência, tecnologia e sociedade. Realizando uma livre interpretação do significado desses princípios, podemos concluir que quase todas aquelas idéias gestadas na década de oitenta acabaram consagradas na maioria das referidas propostas curriculares oficiais. Todavia, notícias de origem variada e pesquisas que tem abordado a questão têm revelado a repetição do processo histórico anterior: pequena penetração de fato dessas diretrizes na sala de aula, especialmente das escolas públicas; desconhecimento das novas idéias, dificuldade de compreendê-las ou de aplicá-las, por parte do professor; pouca ou nenhuma participação

massiva do professorado na elaboração das Propostas. Tal fracasso na implementação de inovações educacionais e didáticas deve ter sido um dos fatores a chamar a atenção dos pedagogos, internacionalmente, em particular na presente década, para as questões relacionadas à profissão docente, em especial as condições de trabalho, a profunda dicotomia entre a sua formação inicial e as exigências de sua atuação profissional, bem como a necessidade da formação continuada dotada de características bem diferentes do que usualmente se reveste. No tocante a este último aspecto, passou-se a destinar grande ênfase à importância das concepções prévias do professor, tanto no que se refere ao conteúdo específico, quanto aos aspectos educacionais e didáticos. Até onde as tentativas de mudanças educacionais anteriormente mencionadas levaram todos esses aspectos em consideração, respeitando o professor como ser humano, cidadão e profissional? Diante do que foi exposto anteriormente, a resposta é obviamente negativa, explicando-se automaticamente os sucessivos fracassos das tentativas de mudança e esperando-se que as lições da história finalmente tenham sido apreendidas por todos os responsáveis e interessados nessas iniciativas.

Portanto, em 1995, quando o MEC se propôs a produzir os Parâmetros Curriculares Nacionais, esperava-se que pelo menos levasse em consideração tudo o que já se sabia acerca das estratégias adequadas de elaboração e implementação de mudanças educacionais. Contudo, desde o início do processo, pôde-se perceber que o erro histórico seria repetido e em proporções bem maiores, porque seria uma proposta curricular para uma nação inteira, da qual os professores só tomariam conhecimento quando estivesse pronta. Inúmeras vozes se levantaram contra, através da imprensa, de publicações e encontros especializados e, até mesmo, através de pareceres solicitados oficialmente à comunidade de especialistas. As restrições mais contundentes referiam-se exatamente ao caráter de pacote educacional das novas medidas. Nada deteve o processo, nem mesmo a reprovação do Conselho Nacional de Educação, que entendeu a idéia de parâmetros nacionais como um conjunto de princípios e diretrizes unificadores da educação fundamental brasileira e nunca como um currículo completo, enviado pronto e acabado aos professores, tal como se configurou na iniciativa do MEC.

A preocupação com o impacto negativo dos PCN na realidade escolar brasileira advém do fato de que, além de incorporar diversas das "novidades" pedagógicas das diferentes Propostas Curriculares estaduais, encarregaram-se de introduzir outras, com

destaque especial para os chamados temas transversais, que pretendem costurar interdisciplinarmente, sob diversos ângulos (ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual, etc.), os componentes curriculares usuais. A preocupação aumenta quando levamos em conta que, nessas duas últimas décadas, apesar da efervescência de idéias pedagógicas, quase nada mudou na essência das formações inicial e continuada dos professores de Ciências. As disciplinas de conteúdo específico sofreram poucas modificações, tanto em termos de tópicos quanto de enfoque programático, permanecendo isoladas em seus respectivos campos de conhecimento. As licenciaturas curtas perderam fôlego, sendo substituídas por currículos mais longos, voltados prioritariamente para a formação de professores de física, química ou biologia, mas nunca para uma perspectiva de Ciências, com uma visão mais integrada do conhecimento sobre a natureza. As novidades ecológicas via de regra se restringiram ao enfoque biológico. A filosofia da ciência raramente foi incluída no elenco de disciplinas obrigatórias. As disciplinas de Didática e Prática de Ensino permaneceram no final da trajetória curricular, isoladas do conteúdo específico, parecendo quase um apêndice na formação do professor. Para culminar, constata-se a continuidade da servidão dos professores aos livros didáticos, que, no caso de Ciências, continuaram apresentando as mesmas deficiências de outros tempos, disfarçadas por modernizações gráficas e aparentes adequações às novas proposições pedagógicas. É preciso ressaltar que, internamente, a didática tendeu a afastar-se do caráter instrumental, adquirindo um enfoque mais fundamental ao incorporar as novas contribuições teóricas, tais como o construtivismo, o interacionismo sócio-histórico, a psico-linguística, a semiótica, a influência das concepções prévias na aprendizagem, os princípios da interdisciplinaridade. Contudo, para agravar ainda mais o quadro preocupante, não tem conseguido articular-se satisfatória e coerentemente com a prática de ensino, no sentido de procurar um caminho realista, dinâmico e flexível capaz de ajustar a teoria pedagógica à realidade complexa de cada sala de aula, embora esta venha deixando de ser tratada como um laboratório de simples observações ou de aplicações das novidades didáticas pelos futuros professores. Também, essa nova didática de Ciências raramente tem procurado revelar as raízes epistemológicas, ideológicas e filosóficas que sustentam as novas contribuições teórico-práticas, redundando em uma espécie de neo-instrumentalismo desprovido do aparato tecnicista.

Levando-se em conta os avanços conquistados mas, principalmente, as lacunas e desvios apontados, é possível delinear alguns desafios para o alcance de um outro paradigma para a Didática e a Prática de Ensino de Ciências. Em primeiro lugar, precisará-se levar em consideração a essência do direcionamento das transformações educacionais que vem sendo preconizadas nessa área. Não será difícil perceber que os diversos tipos de mudanças constituem reflexo e se refletem, simultaneamente, em um novo tipo de apropriação dos dois grandes temas do ensino de Ciências: o ambiente e a ciência. Apesar das divergências de interpretação que poderão surgir a partir deste ponto, uma leitura crítica do teor das várias mudanças propostas parecem nos empurrar inexoravelmente para a compreensão de que duas grandes metas vem se configurando para o ensino de Ciências no atual momento histórico: **revelar plenamente o ambiente e desvelar sinceramente a ciência**. Em outras e sucintas palavras, isto significa que o ambiente deve ser entendido em sua acepção mais ampla e trabalhado como tema gerador e unificador programático e metodológico de todo o currículo de Ciências, de forma integrada e abrangendo as múltiplas dimensões cognitivas que permitam compreendê-lo plenamente, incluindo todas as formas de relação ser humano-restante da natureza e seus determinantes de várias ordens. A ciência, por sua vez, não será tratada como um mero instrumento que nos permite compreender e controlar esse ambiente, nem simplesmente como um procedimento peculiar que nos permite obter conhecimentos seguros e sistemáticos sobre o mesmo. Deverá tornar-se ela própria um tema a ser explicitamente explorado, desvelando-se sem disfarces ou hipocrisias o seu caráter de atividade humana, com suas potencialidades e fraquezas, sucessos e fracassos, limites e possibilidades, bem como as suas determinações históricas e epistemológicas. É evidente que essa exploração temática do ambiente e da ciência deverá respeitar os limites de profundidade e complexidade compatíveis com o nível fundamental de escolaridade.

Em segundo lugar, deverá ser considerado que, por detrás da mencionada concepção de ensino de Ciências, há uma determinada concepção de ciência, uma determinada concepção de ambiente e uma determinada concepção de educação. E que isto ocorre em todos os modelos de ensino, sendo essas as razões mais profundas de suas diferenças e de suas respectivas características. Além disso, deve ser realçado que, apesar dessas concepções se modificarem historicamente, há nelas aspectos ideológicos que lhes permite resistir ao longo do tempo, resultando em competição de paradigmas e não em mera

substituição. Tudo isso deve ser objeto explícito e detalhado de estudo, por parte do futuro professor, implicando na incorporação da filosofia e sociologia da educação, da ciência e do ambiente, ao mesmo tempo em que se recupera criticamente a história do ensino de Ciências. Entre os resultados maiores dessa abordagem iremos encontrar a visão unitária da teoria e a prática, a indissociabilidade entre conteúdo e método, a possibilidade de compreensão da metodologia do ensino como a resultante das concepções de educação, ciência e ambiente. Ou, então, nas palavras de MANFREDI (1993), permitiria qualificar a metodologia de ensino como sendo um conjunto de princípios (ou diretrizes) sócio-políticos, epistemológicos e psico-pedagógicos articulados a uma estratégia técnico-operacional capaz de reverter os princípios em passos e/ou procedimentos orgânicos e seqüenciados, que sirvam para orientar o processo de ensino-aprendizagem em situações concretas.

A referida compreensão da metodologia do ensino, por sua vez, poderá representar a chave para a resolução de uma das grandes dificuldades para se alcançar um novo modelo de ensino de Ciências, que possa fazer frente aos modelos clássicos: a articulação coerente e consistente, teórica e operacionalmente, entre os diversos princípios e diretrizes, provenientes de várias vertentes teóricas (não necessariamente divergentes ou incompatíveis), que vêm sendo pesquisados e propostas para o ensino de Ciências, ao longo dos últimos anos. Essa articulação deverá depurar as contradições e incompatibilidades, promovendo uma integração orgânica de idéias capazes de orientar concretamente a prática docente, no sentido de atingir as metas anteriormente explicitadas, relativas à ciência e ao ambiente.

Finalmente, chegamos ao maior desafio a ser enfrentado para a consecução do novo paradigma didático em Ciências: encontrar caminhos que superem ou atenuem os obstáculos crônicos a uma mudança qualitativa profunda no processo de inovação curricular. Entre esses obstáculos, nunca é demais lembrar, encontram-se: os vários tipos de fragmentação presentes nos currículos das Licenciaturas; a resistente herança cultural positivista que cerca as concepções de ciência e ambiente; o diálogo precário e o preconceito mútuo entre os especialistas de conteúdo específico e os pedagogos; a dificuldade para integrar a escola real ao processo de formação do professor; a deterioração progressiva das condições de trabalho dos profissionais da educação, em especial dos professores do ensino público dos níveis fundamental e médio; o desinteresse do poder

público em inserir o professor ativa, autônoma e criticamente nos processos de inovação educacional; a inexistência ou rarefação de programas de formação continuada que configurem o ensino como prática social e o professor como pesquisador crítico-reflexivo de seu trabalho docente. Diante de tantas exigências de mudanças e tais obstáculos, a possibilidade mais realista que se apresenta à didática de Ciências é assumir-se em permanente transição, buscando os espaços disponíveis em cada realidade de ensino e nelas trabalhar dialeticamente as soluções de compromisso que se mostrarem viáveis e representarem um avanço no sentido idealizado. Qualquer outra expectativa poderá condená-la ao imobilismo ou ao irrealismo que assusta os professores e fortalece a resistência ao processo de transformação.

Bibliografia

- AMARAL, I.A. "Currículo de Ciências: das tendências clássicas aos movimentos atuais de renovação" in: BARRETO, E.S. (org.). *Currículo do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, Autores Associados, 1998.
- _____. "Conhecimento formal, experimentação e estudo ambiental" in *Ciência e Ensino*. Campinas, FE/UNICAMP, n.3, dez.1997, pp.10-15.
- _____. "Formação do professor de Ciências: possibilidades e limites" in. *Atas do II Encontro Regional do Ensino de Ciências*. Piracicaba, UNIMEP, 1996, pp.18-26.
- _____. "Ensino de Ciências e os Parâmetros Curriculares Nacionais" in *Seminário Regional sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais*. São Paulo, MEC/SEF, CNE/CEB, CEE/SP, SEE/SP., set.1996.
- _____. "O ensino de Ciências sob nova perspectiva" in *Ciências*. São Paulo, FDE/APEOESP, 1992.
- _____. *Em busca da planetização: do ensino de Ciências para a Educação Ambiental*. Campinas, Faculdade de Educação/UNICAMP, 1995, 2 v. (Tese de Doutorado).
- _____. e MEGID NETO, J. "Qualidade do livro didático de Ciências: o que define e quem define" in *Ciência e Ensino*. Campinas : FE/UNICAMP, n.2, jun. 1997, pp.13-14.
- ASTOLFI, J-P. e DEVELAY, M. *A didática das Ciências*. Campinas, Papirus, 1990.
- BARRA, V.M. & LORENZ, K.M. "Produção de materiais didáticos de ciências no Brasil, período: 1950 a 1980" in *Ciência e Cultura*. São Paulo, v.38, n.12, dez.1986, pp.70-83.

- BLOUGH, G.O., SCHWARTZ, J., HUGGET, A.J. *Como ensinar Ciências*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1965.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, MEC/SEF, 1997, 10 v.
- CAAMAÑO RIOS, A. "Tendências actuales en el currículo de las ciencias" in *Enseñanza de las Ciencias*, v.6, n.3, 1988, pp.265-277.
- CANDAU, V.M. (org.). *Rumo a uma nova Didática*. 2cd. Petrópolis, Vozes, 1989.
- CARIN, A., SUND, R.B. *La enseñanza de las Ciencias por el descubrimiento*. Mexico, Hispano-Americana, 1967.
- DAVIS, N.T. et alii. "Transição do objetivismo para o construtivismo na educação científica" in *Cadernos Catarinenses de Ensino de Física*. Florianópolis, v.11, n.3, dez.1994, pp.172-83. (Trad. de C.E. Laburu)
- DELIZOICOV, D. e ANGOTTI, J.A. *A metodologia do ensino de Ciências*. São Paulo, Cortez, 1990. 207p. (Coleção Magistério - 2º grau).
- EM ABERTO. *O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão*. Brasília, v.7, out./dez. 1990.
- _____. *Caminhos do ensino de Ciências no Brasil*. Brasília, v.11, n.55, jul./set. 1992.
- ENDIPE. *Anais do VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. 2 volumes. Florianópolis, CED/UFSC, FAED/UDESC, 1996.
- FRACALANZA, H. *O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de Ciências no Brasil*. Campinas, Faculdade de Educação/UNICAMP, 1993 (Tese de Doutorado.)
- _____. AMARAL, I.A. e GOUVEIA, M.S.F. *O ensino de Ciências no primeiro grau*. São Paulo, Atual, 1987. 124 p. (Projeto Magistério).
- FROTA-PESSOA, O., GEVERTZ, R., SILVA, A.G. *Como ensinar Ciências*. São Paulo, Nacional, 1975.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Propostas Curriculares Oficiais (Projeto MEC/UNESCO/FCC)*. São Paulo, FCC, 1995.
- GIL-PEREZ, D. "Três paradigmas básicos en la enseñanza de las Ciencias" in *Enseñanza de las Ciencias*, v.1, n.1, p. 23-26, mar. 1983.
- _____. "La metodología científica e la enseñanza de las Ciencias: unas relaciones controvertidas" in *Enseñanza de las Ciencias*, v.4, n.2, p. 111-121, 1986.
- GIROUX, H.A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

- GOUVEIA, M.S.F. *Cursos de Ciências para professores de 1º grau: elementos para uma política de formação continuada*. Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1992. (Tese de Doutorado).
- JOULLIE, V., MAFRA, W. *Didática de Ciências: através de módulos instrucionais*. São Paulo, Vozes, 1977.
- KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo de Ciências*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1987.
- MANFREDI, S.M. *Metodologia do ensino: diferentes concepções*. Campinas, UNICAMP, 1993. (mimeo)
- MENEZES, L.C. (org.) *Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano*. Campinas, Autores Associados; São Paulo, NUPES, 1996. (Coleção Formação de Professores).
- MOREIRA, A.F. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, Papirus, 1990.
- MORTIMER, E.F., SMOLKA, A.L.B. (coords.). *Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências: linguagem, cultura e cognição; reflexões para o ensino de ciências*. Belo Horizonte, FE/UFMG; Campinas, FE/UNICAMP, 1997.
- NOVOA, A. (org.) *O professor e sua formação*. Lisboa, D. Quixote, 1995.
- PALMA Fº, J.C. "O ensino de Ciências na rede pública do Estado de São Paulo" in: PALMA Fº, J.C. *Educação pública: tendências e desafios*. São Paulo, CERED, 1990, pp.79-86.
- PIAGET, J. e GARCIA, R. *Psicogênese e história das ciências*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1987. (Coleção Ciência Nova, n.6). 251p.
- PORLÁN, R.; GARCÍA, J.E. e CAÑAL, P. (orgs.). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla (Espanha), Díada Editora, 1988. 203p.
- RODRIGUES, R.M.(entrevistadora). "Ensino de Ciências: cinco visões diferentes" in *Revista do Ensino de Ciências*. São Paulo, FUNBEC, n.23, nov.1989, pp. 2-9.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Proposta curricular para o ensino de Ciências e Programas de Saúde - 1º grau*. São Paulo, SEE/CENP, 1988.
- _____. *Ciências na escola de 1º grau: textos de apoio à proposta curricular*. São Paulo, SEE/CENP, 1990.
- _____. *Constructivismo em revista*. São Paulo, FDE, 1993. (Série idéias, n.20).

ENSINO DE ARTE: UM MOMENTO DE TRANSIÇÃO

Maura Penna³

Discutir o ensino de arte, em termos gerais, já envolve uma certa simplificação. A questão é, na verdade, bastante complexa, uma vez que sob a designação "ensino de arte" estamos nos referindo à presença das diversas linguagens artísticas na escola. E esta presença nem sempre foi consensual, pois a arte - ou melhor, as artes - nem sempre foram consideradas "componentes curriculares"; não são tidas tradicionalmente como "áreas do saber" que cabe à escola tratar - basta ver as discussões sobre a questão da arte durante a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) .

Antes da Lei 5692/71, as escolas ofereciam, eventualmente, "Desenho"- muitas vezes centrado na geometria - , "Trabalhos Manuais" ou "Música" - principalmente através da prática do Canto Coral, seguindo a tradição do canto orfeônico (cf. Wisnik, 1983). Com a Lei 5692/71, que, em seu Artigo 7º, estabelece como "obrigatória a inclusão" da Educação Artística⁴ "nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus", ganham espaço na educação escolar as diversas linguagens artísticas: artes plásticas, artes cênicas e música⁵. Na nova LDB (Lei 9.394/96), a expressão "Educação Artística" não é mais empregada, dando lugar a "ensino da arte"⁶. Nestes termos, os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo MEC (Ministério da Educação e do Desporto) no atual governo, expandem ainda mais a presença da arte na educação fundamental: acrescentam a dança como área específica, e ampliam as artes plásticas para artes visuais, englobando fotografia, vídeo, cinema, etc.

No entanto, é bastante relativa essa presença das diversas linguagens artísticas nas escolas, devendo ser examinada com cuidado. Embora estabelecida pelos termos normativos, ela nem sempre se consolida na prática. Nas diversidades deste imenso país,

³ Universidade Federal da Paraíba.

⁴ Ao lado da Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde.

⁵ Estas, juntamente com Desenho, são as habilitações específicas da licenciatura plena em Educação Artística (E.A.), conforme disposto na Resolução 23/73 (CFE), embora os cursos superiores nem sempre ofereçam todas. A UFPB, por exemplo, não oferece a habilitação Desenho. De modo geral, o desenho subordina-se às artes plásticas, na prática da E.A. nas escolas.

⁶ O Artigo 26, em seu 2º parágrafo, estabelece que: "O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos." (Lei 9.394/96)

existem escolas que dedicam as aulas de arte ao desenho geométrico, a cargo de um professor de matemática. Há escolas rurais onde as aulas de arte são destinadas a trabalhos manuais, ou até mesmo a fazer salada de frutas! De modo geral, no ensino de arte, predominam as Artes Plásticas, e muitas vezes, em sua vida escolar, o aluno não entra em contato com as demais linguagens artísticas.

Há, portanto, problemas relativos à formação de profissionais, à orientação pedagógica, à pequena carga horária destinada à arte, à falta de ambiente físico e recursos materiais necessários, entre outros. Enfrenta-se, ainda, por parte de diretores de escolas, alunos e demais professores, a desvalorização da área de arte, uma vez que ou não se conhece, ou se desconsidera o papel que o ensino de arte pode e deve ter na democratização da cultura. Pois cabe à arte, por excelência, o espaço escolar para uma ação efetiva no sentido de ampliar o universo artístico-cultural do aluno. Se, de modo geral, a prática nas escolas está longe de cumprir este papel, os problemas que apresenta não são motivos suficientes para que se desista das potencialidades do ensino de arte para **a inserção mais ampla, plena e participativa do aluno em seu meio sócio-cultural**. Problemas na educação existem, na verdade, em qualquer campo de conhecimento, e as dificuldades da área artística em parte estão relacionadas ao fato de que sua presença obrigatória na escola é relativamente recente, somente a partir da Lei 5692, de 1971.

Com este quadro como fundo, voltamo-nos para o tema específico desta mesa - "Didática e Prática de Ensino: tendências investigativas, problemas e perspectivas no Brasil". Dentro desta temática, abordaremos o "Ensino de Arte: um momento de transição". Pelos limites desta exposição, optamos por enfatizar as artes plásticas, área que tem conduzido, historicamente, as discussões sobre a fundamentação para o ensino de arte, e que ainda predomina na educação escolar em arte. Secundariamente, trataremos também do ensino da música, por ser a área de nossa especialidade.

De forma bastante esquemática, podemos caracterizar o ensino de arte por três tendências centrais:

- 1) enfoque técnico-profissionalizante;
- 2) a arte na escola com vistas à formação plena do indivíduo;
- 3) resgate dos conteúdos de linguagem.

Estas tendências marcam o percurso histórico do ensino da arte, e convivem, em nossos

dias, influenciando as práticas pedagógicas.

A primeira tendência, voltada para o domínio técnico e a formação profissional, caracteriza o ensino das Escolas de Belas Artes e dos Conservatórios de Música. Dentro desta tendência, os conteúdos específicos de cada linguagem artística são aparentemente preservados. No entanto, as práticas pedagógicas apresentam os mesmos problemas já tantas vezes apontados em relação ao modo como o método tradicional costuma ser aplicado em sala de aula: são práticas repetitivas e mecânicas, claramente reprodutivistas, que adotam conteúdos fragmentados, fixos, abstratos e formais (cf. Savianni, 1984; Libâneo, 1990). E o que é mais problemático: tais práticas pedagógicas, voltadas para o domínio técnico, pressupõem uma familiarização prévia com as linguagens artísticas, desconsiderando as condições sociais que a tornam possível. Os alunos que não trazem de seu meio cultural, como pré-condição para o processo pedagógico, esta familiarização com a arte são vistos como destituídos de "dons artísticos", e acabam sendo excluídos. Os efeitos deste tipo de ensino são, portanto, claramente elitistas.

Na área de artes plásticas, em função da difusão das propostas de arte-educação (vinculadas à segunda tendência, como veremos), o "academicismo" das Escolas de Belas Artes já não se coloca como o "padrão" corrente e consagrado de ensino, não sendo mais tomado como um modelo válido, por princípio, para qualquer situação pedagógica. No entanto, exercícios vinculados a este enfoque ainda podem ser encontrados em planejamentos e livros didáticos.

No campo da música, o ensino técnico-profissionalizante dos conservatórios - ou melhor, das escolas especializadas em música de modo geral, aí incluídos os departamentos de música das universidades ⁷ -, é ainda correntemente aceito e reconhecido como o modelo de um ensino "sério" de música. Desta forma, as práticas pedagógicas "conservatoriais" - que tomam a música erudita como padrão praticamente exclusivo e a técnica como finalidade em si mesma - influenciam e orientam as ações educativas desenvolvidas em outros espaços, inclusive nas escolas públicas de educação fundamental.

A segunda tendência, de bases psicológicas, que busca dar à arte funções educacionais mais amplas colocando-a a serviço da educação global do indivíduo e da

⁷ Tomamos o "conservatório" como protótipo do ensino de caráter técnico-profissionalizante - que chamamos de "conservatorial". É claro que as escolas especializadas em música apresentam diferenciações, mas o que pretendemos nesta discussão é uma caracterização em termos globais. Sobre os problemas deste tipo de ensino, ver Penna (1995).

formação da personalidade, vincula-se às correntes da arte-educação. Enfatiza-se, então, a liberdade criativa e a expressão pessoal, os estados psicológicos e a revelação de emoções, valorizando-se o processo de trabalho em detrimento do produto. Propostas de atividades com certos materiais (com certas "técnicas"), por exemplo, são encaradas como uma oportunidade para a atividade criativa e expressiva, não tendo por objetivo o domínio técnico de um fazer artístico em si, nem tampouco o manuseio consciente de princípios de organização das linguagens artísticas.

Muitas das orientações pedagógicas da arte-educação sofrem influência direta das propostas da Escola Nova⁸: relegando-se a transmissão/aquisição de conhecimentos e a formação cultural, o aluno "pesquisador" da Escola Nova é o aluno "produtor" de trabalhos artísticos, que aprende fazendo. É marcante o não-diretívismo, que na área de arte se alia ao respeito à espontaneidade criativa, cuja pureza se pretende preservar afastando-se da sala de aula as próprias obras artísticas, pois poderiam influenciar a produção pessoal do aluno. Deste modo, nos termos de Fusari e Ferraz (1992, p. 36), a aula de arte "traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa 'exprimir-se' subjetiva e individualmente. Conhecer significa conhecer-se a si mesmo; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente."

De certa forma, as propostas da arte-educação representam uma reação ao academicismo das Escolas de Belas Artes, na tentativa de superar os seus limites, especialmente o seu caráter autoritário, reprodutivista e tecnicista. No entanto, a questão é que tais propostas acarretam a popularização de práticas pedagógicas que enfatizam o espontaneísmo expressivo, caindo muitas vezes no mais puro *laissez-faire*, trazendo como consequência o esvaziamento dos conteúdos próprios da linguagem artística. E essas orientações pedagógicas, assim como a concepção de arte que as sustenta, têm sido dominantes no ensino de arte, pelo menos até o início dos anos 90 (cf. Fusari e Ferraz, 1992, p.28).

Contudo, não é apenas a concepção de arte e de educação desta tendência que conduz ao esvaziamento dos conteúdos, mas também a própria política educacional, na medida em que a ampla difusão das propostas da arte-educação articula-se à entrada da

⁸ A respeito, ver Peregrino (1995b), Fusari e Ferraz (1992, p. 27-36). E ainda Barbosa (1982), que discute as influências de John Dewey no ensino de arte no Brasil.

Educação Artística (E.A.) nas escolas, através da Lei 5692/71⁹. A implantação da E.A. é marcada pela proposta polivalente, que concebe uma abordagem integrada das linguagens artísticas, e é prevista nos termos normativos tanto para o 1º e 2º graus (Parecer 540/77 - CFE)¹⁰, quanto para a formação do professor (Resolução 23/73 - CFE) - sendo exacerbada no modelo da licenciatura curta, que pretende formar, até mesmo em um ano e meio, um professor capaz de atuar no 1º grau em todas as áreas artísticas. As consequências da polivalência são sérias, tanto para a formação do professor quanto para a prática pedagógica, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem artística. No entanto, apesar dos problemas que cercam a prática da E.A., consideramos que sua implantação reflete, em certa medida, o desafio de ampliar o alcance do ensino de arte - historicamente restrito a grupos privilegiados e a poucas escolas especializadas -, colocando-o como parte da formação de toda a clientela escolar.

Inserida no campo da E.A., a música também é atingida pelo processo em que a proposta polivalente e as deficiências dos cursos de formação do professor (não exclusivas das licenciaturas curtas), assim como a difusão de certas práticas pedagógicas espontaneístas, contribuem para a diluição dos conteúdos de linguagem. Entretanto, o ideário da arte-educação não se propaga no campo da música com a mesma força que nas demais áreas artísticas, e o ensino técnico-profissionalizante mantém-se como padrão - mesmo que este padrão não seja adequado ou possível de ser realizado nas escolas de 1º e 2º graus. E mantém-se também na prática, pois basta ver que, na área de artes plásticas, as licenciaturas em E.A. em muitos casos substituem os bacharelados (ou estes são simplesmente inexistentes), enquanto os bacharelados em música¹¹ são preservados sem questionamento, e muitas universidades (como a UNICAMP, por exemplo) investem

⁹ Esta articulação deve-se, inclusive, ao momento histórico em que o movimento da arte-educação se difunde de modo mais amplo no Brasil - na década de 70, segundo Fusari e Ferraz (1992, p.16). Mas vale salientar que, em nosso país, as origens deste movimento - que se situam fora das instituições oficiais de ensino - são mais antigas, vinculando-se às Escolinhas de Arte do Brasil, criadas no final da década de 40.

¹⁰ Embora alguns estudiosos da área cheguem a dizer que não existe "qualquer orientação explícita para ações polivalentes" (Fusari e Ferraz, 1992, p. 16), a postura do CFE/Conselho Federal de Educação, em seu Parecer nº 540/77 - sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no Art. 7º da Lei 5692/71 -, é bastante clara: "A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético." E adiante: "A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, (...) é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente no 1º grau."

Vale ressaltar que, em diversas passagens, o referido parecer reproduz preceitos da arte-educação, como ao enfatizar que a E.A. "se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação" ou ao afirmar que "a importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados".

¹¹ Bacharelados em instrumento, composição e/ou regência, que consideramos como cursos com enfoque técnico-profissionalizante, onde predominam práticas pedagógicas "conservatoriais".

apenas nestes, em detrimento de licenciaturas - em música ou em E.A./habilitação música. Como já vimos, este ensino de caráter técnico-profissionalizante (dos bacharelados e dos conservatórios) preserva os conteúdos próprios da linguagem musical, embora com os problemas da pedagogia tradicional. Mas preserva os conteúdos deixando, em grande parte, de enfrentar o desafio de levar uma educação musical de qualidade para as escolas de educação básica, desafio este que as propostas da arte-educação procuram de alguma forma enfrentar¹².

A terceira tendência, que busca resgatar os conteúdos de linguagem, encontra-se em fase de construção. Em decorrência das críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática da E.A., difunde-se a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada área artística, o que se reflete, inclusive, no repúdio à denominação "educação artística", em prol de "ensino de arte" - ou melhor, ensino de música, de artes plásticas, etc. Originada na área de artes plásticas, a proposta pedagógica mais conhecida neste sentido é a chamada "metodologia triangular"¹³, divulgada pela Profa. Ana Mae Barbosa. A proposta triangular aponta três diretrizes de atuação, cuja interseção permite encontrar o conhecimento em arte¹⁴: i) o fazer artístico, a atividade de produção/criação; ii) a leitura da obra de arte, a atividade de apreciação; iii) a história da arte, através da contextualização histórica da obra apreciada.

As experiências de aplicação da proposta triangular mais divulgadas, inclusive pelo Projeto Arte na Escola¹⁵, partem da apresentação da obra de arte, que é contextualizada historicamente e apreciada, sendo o trabalho criativo proposto a partir dessa obra, como

¹² Sobre esta questão, especificamente sobre as conquistas e limites dos percursos da arte-educação e do ensino de música, ver Penna (1994 e 1995).

¹³ No início, esta proposta foi chamada de "metodologia triangular" (cf. Barbosa, 1991, p. 34). No entanto, a designação "metodologia" foi posteriormente revista pela própria mentora da proposta: "a triangulação Pós-Colonialista do Ensino de Arte no Brasil foi apelidada de metodologia pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido. Hoje recuso a idéia de metodologia por ser particularizadora, prescritiva e pedagogizante, mas subscrevo a designação triangular" (Barbosa, 1994, p. 17). Acreditamos ser preferível tratá-la como "proposta triangular", posição já defendida pelo Grupo de Estudos do Departamento de Artes da UFPB (cf. Marinho, 1995 / publicação original 1993).

¹⁴ "Quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte." (Barbosa, 1991, p. 31-32)

¹⁵ Propondo-se a atuar para a melhoria do ensino de artes nas escolas, o Projeto Arte na Escola (PAE), mantido pela Fundação IOCHPE em convênio com diversas universidades e outros órgãos culturais, mantém, para uso de professores, um acervo de vídeos sobre artes plásticas. As orientações pedagógicas para seu uso baseiam-se na metodologia triangular, tendo o PAE contado por muito tempo com a Profa. Ana Mae Barbosa como assessora. Mais recentemente, o PAE firmou uma parceria com o MEC, para a promoção de cursos, pelo país, para preparar a implantação dos PCN na área de Arte.

uma "releitura"¹⁶. Desta forma, as obras artísticas - que tinham sido expulsas da sala de aula pelas práticas espontaneístas em nome da pureza criativa - estão de volta, em sua materialidade, e são centrais para o trabalho. Entretanto, não são mais tidas como modelos a serem reproduzidos, como no ensino técnico-profissionalizante das Escolas de Belas Artes, mas são, antes, colocadas como objeto de uma reapropriação criativa: "a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem" (Barbosa, 1991, p. 107).

Dentre as discussões que cercam a proposta triangular, ressaltamos o risco de uma aplicação mecânica, sem uma maior compreensão de seus pressupostos ou sem que se leve em conta as peculiaridades de cada situação pedagógica. Tomada como uma "receita", nas mãos de professores mal preparados, a idéia de "releitura" pode cair na simples cópia mal feita, que em nada contribui para o aprimoramento de uma prática artística ou a compreensão da linguagem visual. Por outro lado, a seleção do material a ser apresentado deve ser vista com cuidado, uma vez que pode levar a uma fixação da chamada "alta produção" - a arte "consagrada", dos museus -, em detrimento da vivência do aluno. Pois há arte no cotidiano - em produtos da indústria cultural e/ou da cultura popular -, e a prática do aluno não pode ser desconsiderada. Apesar destes riscos, contudo, as três diretrizes apontadas pela proposta triangular são, a nosso ver, passíveis de serem aplicadas em todas as áreas artísticas, embora pouco venha sendo feito, nas demais áreas, para explorar as suas possibilidades.

As questões envolvidas nestas três tendências do ensino da arte, que acima discutimos, projetam-se sobre a didática e a prática de ensino. Todas elas estão presentes, em maior ou menor grau, na formação dos futuros professores da educação básica. Nas licenciaturas em arte (inclusive nas licenciaturas em E.A.), as disciplinas voltadas para os conteúdos específicos de cada linguagem artística são muitas vezes abordadas dentro de um enfoque técnico-profissionalizante - e isto é especialmente freqüente nas disciplinas da área de música. Já nas disciplinas de fundamentação para o ensino de arte, a tendência que busca dar à arte funções educacionais mais amplas, vinculada à arte-educação, é ainda dominante, inclusive na bibliografia mais corrente; e o mesmo acontece em relação às

¹⁶ Ver Barbosa (1991, p. 95-115), especialmente os trabalhos infantis apresentados como "releitura de...[determinada obra]" (p. 109-114).

questões metodológicas no campo das artes plásticas e das artes cênicas. A maioria dos professores formados há algum tempo, que atuam nas escolas e que são observados pelos alunos de prática de ensino, orientam (ou procuram orientar) a sua atuação pedagógica por esta tendência. Por sua vez, a tendência que busca resgatar os conteúdos ganha aos poucos algum espaço, mas nem sempre pode contar com uma preparação adequada para a sua aplicação. Desta forma, o problema maior parece ser **a falta de um direcionamento pedagógico** coeso e coerente que, ao longo do curso, sustente a formação do professor. Chega à prática de ensino um aluno que recebeu orientações em direções diferentes e até mesmo contraditórias, sem ao menos ter consciência disto, e que na maioria das vezes não teve condições de desenvolver a capacidade de crítica e de decisão pessoal.

A situação dos cursos reflete, na verdade, os problemas da área - especialmente os problemas que cercam as questões pedagógicas na arte. Neste campo, não se pode discutir didática sem colocar em pauta não apenas qual é a concepção de educação que está em jogo, mas também **qual é a concepção de arte**. Esta concepção nem sempre é clara, mesmo nos trabalhos que se propõem a apresentar fundamentação para o ensino de arte, criticando a sua falta nas práticas educativas correntes. Além disso, muitas vezes nem sequer se reconhece que esta é uma importante questão de fundo, que diz respeito aos pressupostos que sustentam a nossa prática. Este quadro contribui - e muito - para a fragilidade da reflexão teórica na área.

Um exemplo significativo deste problema pode ser encontrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais em arte (PCN-Arte): embora se proponham a resgatar os conhecimentos específicos e apontem para o ensino de arte as mesmas diretrizes que a proposta triangular, sua fundamentação é permeada por uma visão romântica de arte, com base nos pressupostos da arte como expressão e comunicação, com forte ênfase na transmissão e recepção de emoções¹⁷. Na medida em que, ao se construir uma visão geral do que deve ser o ensino de arte, predominam noções românticas sobre a arte, sua produção e apreciação, a intenção de resgate dos conhecimentos e conteúdos próprios da arte torna-se frágil, confusa e mesmo contraditória. Para tornar mais claro este ponto,

¹⁷ Para uma discussão mais aprofundada a respeito, ver Penna e Alves (1997), que analisam a fundamentação dos PCN-Arte para os 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Um primeiro exame da "versão preliminar para discussão nacional" dos parâmetros para os 3º e 4º ciclos indica que estes problemas persistem na 1ª parte, voltada para uma visão geral do ensino de arte. Convém ressaltar que essa visão romântica da arte permeia, também, as propostas da arte-educação, dando respaldo às práticas pedagógicas espontaneístas.

daremos como exemplo a questão da apreciação, diretamente vinculada à noção de comunicação em arte. Quando esta noção é totalmente subordinada à da expressão, como acontece na fundamentação dos PCN, a comunicação é vista como resultante da intuição, da empatia, de um "contato emocional afinado" - ou, mais ainda, da "comunhão" com a personalidade do artista. Neste caso, considera-se que "o conhecimento artístico se realiza em momentos singulares, intraduzíveis, do artista ou do espectador com aquela obra particular, num instante particular"¹⁸. Qual pode ser, então, o papel do professor no desenvolvimento da capacidade de apreciação? Na proposta triangular, a idéia da apreciação como "leitura da obra" implica uma concepção de arte como linguagem¹⁹, uma visão da produção artística como regida por princípios de organização cultural e historicamente construídos. Este enfoque é incompatível, por princípio, com a idéia romântica da criação como "pura espontaneidade" (própria do "gênio"), pois esta idéia carrega, intrinsecamente, uma oposição a qualquer forma de convenção²⁰, que por sua vez caracteriza toda forma de linguagem.

Como é bastante recente a tendência que busca resgatar os conteúdos específicos de cada linguagem artística, ultrapassando os problemas da arte-educação sem renegar as suas contribuições, é difícil ter distanciamento suficiente para avaliar as suas práticas. Estamos em um momento de transição, que apresenta vários riscos. Em nome do resgate de conteúdos, é muito fácil, por exemplo, cair no enfoque técnico-profissionalizante, no academicismo e nos problemas do ensino tradicional.

A tendência de resgatar as linguagens artísticas em sua especificidade já se reflete nas propostas de cursos - bacharelados e licenciaturas - em cada área. Sem dúvida, uma visão polivalente da Educação Artística não pode mais ser mantida; entretanto, tampouco convém cair no isolamento. Se é necessário reorganizar os cursos atendendo às necessidades de cada área, acreditamos ser também indispensável manter o intercâmbio entre elas, pois as experiências pedagógicas nas diversas linguagens artísticas - que apresentam direcionamentos comuns, assim como diferenciações - podem ser enriquecedoras em seu entrecruzamento. Por outro lado, as propostas de reformulação dos

¹⁸ Como colocado pelos PCN-Arte, 1º e 2º ciclos (p. 19 da versão julho 1996).

¹⁹ A noção de arte como linguagem tampouco é consensual; embora corrente nas discussões da área, é freqüentemente empregada de forma pouco clara e ambígua. A respeito, ver Penna (1997).

²⁰ Entendemos a convenção como resultante de processos culturais e históricos, estando constantemente submetida ao dinamismo destes processos.

cursos superiores em arte que vem sendo elaboradas por uma comissão especial do MEC²¹ são, a nosso ver, fortemente marcadas pelo modelo do bacharelado, pendendo para um enfoque técnico-profissionalizante. No caso da formação do professor, as diretrizes curriculares para as licenciaturas enfatizam fortemente o domínio dos conteúdos próprios da área artística, em detrimento da formação pedagógica. Acreditamos, contudo, que o resgate de conteúdos precisa estar articulado a uma formação que tome como objetivo central e constante habilitar para a complexidade e as dificuldades da prática pedagógica concreta²², em cada linguagem artística, ou em caso contrário não seremos capazes de responder a contento ao desafio que se coloca para o ensino de arte.

No momento histórico em que vivemos, a educação precisa responder às necessidades populares de maior participação, de acesso aos bens materiais e simbólicos coletivamente produzidos - em suma, cabe à educação participar do processo de construção da cidadania plena, atuando para a democratização no acesso ao saber, à cultura e à arte. O grande desafio que um ensino de arte comprometido com tal projeto de democratização enfrenta, então, é **como colocar o resgate de conteúdos a serviço da prática pedagógica**, como aliar o domínio de conteúdos a alternativas metodológicas capazes de responder às "situações pedagógicas reais, com suas exigências concretas, suas dificuldades e positivities" (nos termos de Libâneo, 1990: 26). E, neste ponto, faz-se necessário enfrentar as questões relativas à didática e à prática de ensino em nossa área, que não podem ser reduzidas a um mero problema de "tecnologia educacional". São, na verdade, questões de grande complexidade, que envolvem múltiplos aspectos, como a avaliação crítica das conquistas, dilemas e impasses dos percursos do ensino da arte, ou a necessidade de aprofundar discussões para clarear as noções que servem de pressupostos para a nossa prática. Faz-se necessário, enfim, desenvolver - a fundo e de modo amplo - a discussão, a pesquisa e a experimentação de propostas pedagógicas e metodológicas, ampliando o debate.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mac. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no*

²¹ Trata-se da CEEARTES / Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design, encarregada, pela Secretaria de Ensino Superior do MEC, de elaborar "diretrizes gerais" para a reformulação curricular dos cursos superiores nas várias áreas artísticas.

Brasil. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1982.

_____. *A imagem no ensino da Arte. São Paulo, Perspectiva, 1991.*

_____. "Arte-Educação Pós-Colonialista no Brasil: a aprendizagem triangular" in SABINO, Zélia Regina e ALVES, Jucélia Maria (coord.). *O ensino da Arte em foco.* Florianópolis, Ed. da UFSC, 1994, pp. 13-22.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Educação Artística: leis e pareceres.* Brasília, MEC, 1982.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS. *Parâmetros curriculares nacionais de Arte para o Ensino Fundamental - 1º e 2º ciclos.* Brasília, MEC, 1996, (dat. versão julho 1996)

_____. *Parâmetros curriculares nacionais de Arte para o Ensino Fundamental - 3º e 4º ciclos.* Brasília, MEC, 1996. (dat. versão preliminar para discussão nacional)

FUSARI, Maria F. de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Arte na educação escolar.* São Paulo, Cortez, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.* 9ª edição. São Paulo, Loyola, 1990.

MARINHO, Vanildo. "Arte na escola: origens e aplicações da Metodologia Triangular" in PEREGRINO, 1995a, pp. 57-66.

PENNA, Maura. "O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte" in *Caderno de Estudos - Educação Musical*, nº 4/5, 1994, pp.15-29.

_____. "Ensino de Música: para além das fronteiras do conservatório". In: PEREGRINO, 1995a, pp. 129-140.

_____. "Contribuições para uma revisão das noções de Arte como linguagem e como comunicação" in PENNA, Maura (coord.). *Os parâmetros curriculares nacionais e as concepções de Arte / Caderno de Textos do CCHLA*, nº 15. João Pessoa, CCHLA/ UFPB, 1997, pp. 75-89.

_____.; COUTINHO, Sylvia R.; MARINHO, Vanildo; PEREGRINO, Yara R. "A questão curricular: por um eixo pedagógico para as licenciaturas em Arte" in PEREGRINO, 1995a, pp. 143-154.

²² Neste sentido, o Grupo de Estudos do Departamento de Artes da UFPB vem defendendo a adoção de um eixo pedagógico, que sirva de espinha dorsal à formação do educador. A respeito, ver Penna et al (1995).

- _____. e ALVES, Erinaldo. "Emoção/expressão versus linguagem/conhecimento: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte" in PENNA, Maura (coord.). *Os parâmetros curriculares nacionais e as concepções de Arte / Caderno de Textos do CCHLA*, nº 15. João Pessoa, CCHLA/UFPB, 1997, pp. 51-74.
- PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB, 1995a.
- _____. "Escola Nova / Educação Artística: novos rumos para a educação?" in PEREGRINO, 1995a, pp. 31-36 (1995b).
- SAVIANNI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 2ª edição. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1984.
- WISNIK, José Miguel. "Getúlio da Paixão Cearense - Villa-Lobos e o Estado Novo" in WISNIK, José Miguel e SQUEFF, Ênio. *O nacional e o popular na cultura brasileira - Música*. 2ª edição. São Paulo, Brasiliense, 1983.

PERSPECTIVAS DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL

Rosângela Doin de Almeida²³

1. Introdução

Uma análise adequada da atual situação do ensino de geografia exige a busca de elementos históricos que esclareçam o trajeto dessa disciplina, desde sua implantação no currículo escolar.

Esse rastreamento, no contexto da história da educação no Brasil, indica os meandros pelos quais o ensino de geografia tem passado até desembocar na lastimável situação de uma disciplina escolar pouco valorizada e mal ensinada.

Como contribuição, apresentaremos uma reflexão sobre a didática da geografia do ponto de vista do cotidiano escolar. Em lugar de buscar teorias explicativas na psicologia ou na sociologia, partimos do pressuposto de que a Escola cria objetos particulares, as disciplinas escolares, para cumprir sua missão, que é a de permitir aos indivíduos construir e apropriar-se de um certo número de competências - conhecimentos, habilidades, atitudes - consideradas características daquela disciplina. A geografia escolar resulta também de tradições pedagógicas, científicas e sociais. De início, já podemos adiantar que há uma completa escassez de estudos sobre esta temática.

2. A geografia no currículo escolar

Durante o período imperial, no Colégio Pedro II (inaugurado em 1838), havia um programa de história separado daquele de geografia, apesar da regência de ambas poder ser feita por um mesmo professor. Somente em 1854 houve a separação de cadeiras e de professores. O programa de geografia, do segundo ao sétimo ano, consistia em:

- 2º ano: os cinco continentes estudados nos seus aspectos físico-descritivos, tais como: limites, países, mares, golfos, estreitos, rios, etc.
- 3º ano: África e Oceania, destacando além dos aspectos físicos, países, populações, raças, religiões, governos, etc.
- 4º ano: Ásia - o mesmo tratamento.

²³ Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação, Instituto de Biociências - UNESP - CRC

- 5º ano: Europa - o mesmo tratamento, mas com destaque das cidades principais de vários países.
- 6º ano: América e Brasil - América em geral, aspectos físicos, descobrimento do Brasil, estudo do Brasil em geral e de várias províncias.
- 7º ano: duas cadeiras, uma de cosmografia e cronologia, de elementos de astronomia, geografia, física, climas e astrologia e outra de geografia antiga, um estudo geográfico da divisão do mundo antigo, da Ásia menor e do Mediterrâneo.

Esse programa caracteriza a velha geografia descritiva ensinada nas escolas, para a qual a memorização era indispensável.

O livro didático mais aceito na época era o de Thomas Pompeo de Souza Brasil, *Geografia Geral e Especial do Brasil* que apresentava uma posição determinista da geografia, em que o meio natural define as condições de vida da população, visão essa já inaceitável na época. Além disso, em seu texto eram encontradas informações imprecisas e contraditórias. Esse autor seguia o modelo da geografia deixada na obra de Aires do Casal, a qual influenciou os autores do tempo do Império de tal forma que não houve avanços da geografia ensinada nesse período.

Em 1868, Cândido Mendes de Almeida publicou o primeiro Atlas do Império do Brasil. Tratava-se de um trabalho geográfico destinado aos estudantes, em que o autor apresenta textos descritivos, gráficos esquemáticos e perfis para o confronto das dimensões dos acidentes de relevo. Esse trabalho apresentou um esforço importante de atualização da cartografia brasileira para as escolas que, nessa época, contavam somente com publicações estrangeiras, principalmente francesas. No entanto, essa obra apresentava uma geografia descritiva, com textos que mais enumeravam fenômenos do que os explicavam. E, portanto, em seu ensino, a memória permanecia como elemento principal.

A tônica na geografia descritiva permaneceu por muito tempo. O *Programa para os exames gerais preparatórios*, publicado em 1887 pela Instrução Pública ao colocar o programa de geografia não introduziu modificações importantes no programa do Colégio Pedro II. Dessa forma, durante cerca de meio século prevaleceu o conhecimento factual e o uso da memória.

Não teceremos considerações mais detalhadas sobre o ensino de geografia no Império, pois nosso objetivo, nesta retrospectiva, consiste em rastrear os rumos que esse

ensino seguiu desde os tempos iniciais da educação no Brasil para entender sua atual situação.

No final do século XIX, apesar de algumas obras européias sobre aspectos da geografia de nosso país terem sido traduzidas, ainda persistiam no âmbito escolar idéias baseadas na *Chrorografia Brasílica* de Aires do Casal. A produção geográfica brasileira, até essa época, esteve ligada, principalmente, a trabalhos descritivos e levantamentos para fins cartográficos, o que é compreensível, pois a utilização cartográfica do fato geográfico estava de acordo com o interesse do momento.

O período profícuo de fermentação das idéias científicas, no exterior, preparou o aparecimento da moderna geografia que encontrou, nos fins do século XIX, condições para o seu desenvolvimento no Brasil, apesar de ter ficado restrita a uma parcela de intelectuais e escritores.

Foi a partir da República, com a implementação da organização do Estado e a estruturação da administração pública, que se definiram, de modo mais claro, as políticas educacionais no Brasil. Já em 1890, com a criação do Ministério da Instrução, Correio e Telégrafos, Benjamin Constant, primeiro ministro a ocupar essa pasta, estabeleceu uma reforma que delineava os objetivos educacionais do novo regime.

A reforma Benjamin Constant substituiu a formação humanista do período anterior pelo desenvolvimento da "razão científica", conforme o modelo positivista que dominava nos países europeus. Assim, foi introduzido no currículo o ensino das ciências físicas e naturais, matemática, astronomia, sociologia e moral. Uma inovação nessa reforma foi a ênfase em métodos de ensino mais eficientes e na cientificidade do conhecimento a ser ensinado. As reformas educacionais subseqüentes foram influenciadas por essas idéias.

No ensino de geografia, o conteúdo de cada série constava de descrições de dados estatísticos, taxonomias de cidades, produtos econômicos, nomes de países, características de relevo, etc. Mas já era proposto que se partisse das informações sobre lugares mais próximos para, depois, inserir aspectos de localidades mais distantes. O curso secundário passou a ter 6 anos (antes tinha 7 anos) e o ensino de geografia abrangia todas as séries com três aulas semanais, o conteúdo consistia em Geografia Física do Brasil e Geral, Astronomia, Cartografia, Geografia Política e Econômica do Brasil e Geral.

Quanto aos livros didáticos, diversas publicações surgiram no final do século XIX e início deste século. Algumas consistiam em traduções de obras estrangeiras (principalmente

francesas). Como o novo programa enfatizava o ensino da geografia local, surgiram também novos livros nacionais.

Em São Paulo, foi lançado em 1908 o livro *Lições de Chorographia* do Brasil de Horácio Scrosoppi, editado pela Casa Duprat, a qual especializou-se em livros didáticos.

Scrosoppi e Temístocles Sávio - autor de *Curso Elementar de Geografia*, Heitor Rb. & Cia, Rio de Janeiro, 1908 - foram dois autores que renovaram o ensino de geografia nos livros didáticos. Em lugar da costumeira descrição enumerativa dos textos geográficos, esses autores apresentavam uma narrativa discursiva.

Em 1911, o ministro Rivadávia Correa estabeleceu outra reforma educacional, com a intenção de possibilitar maior autonomia para as escolas em relação à União. O secundário continuava com seis anos, mas a Geografia passou a ser ensinada apenas nas três séries iniciais. Os conteúdos, no entanto, quase não sofreram alteração. Cada Estado ou município poderia enriquecer seus programas com o fim de formar um cidadão mais voltado para os problemas locais, assim o ensino de Geografia passou a enfocar a descrição de aspectos locais e nacionais. Em seguida à lei foi baixado um decreto (n. 8660 de 5/4/1911), aprovando e regulamentando-a para o Colégio Pedro II. Foi traçada a seguinte orientação para a geografia:

"f) No ensino de Geografia, o intuito fundamental será a descrição metódica e racional da superfície da Terra, por meio de desenhos, na pedra e no papel, copiados, mas nunca transfoliados, e de exercícios de memória referentes às cinco partes do mundo, aos países da América, especialmente do Brasil, e aos da Europa. Com a preocupação de evitar minúcias, nomenclaturas extensas, dados estatísticos exagerados e tudo quanto possa sobrecarregar, quer no estudo da geografia física, quer no da geografia política e do ramo econômico. Na 1ª série far-se-á o estudo do Brasil; na 2ª o da geografia política geral e, em particular do Brasil; na 3ª o da Corografia do Brasil, propriamente dita, e o das noções de cosmografia." ²⁴

O espírito dessa reforma incomodava a classe dominante da época, que tratou de substituí-la, em 1915, pela reforma de Carlos Maximiliano, que reduziu o secundário para cinco anos e o ensino de Geografia para dois, conservando o mesmo conteúdo e as práticas anteriores, nas quais predominava a exposição e a recitação.

Em 1913, a publicação da obra *Geografia do Brasil* de Delgado de Carvalho - que apresentava uma preocupação mais fundamentada com os métodos de pesquisa e ensino,

bem como uma sequência mais lógica dos conteúdos - teve uma influência considerável sobre as reformas que ocorreriam no futuro. Delgado de Carvalho trabalhou pela renovação conceitual da geografia e por sua divulgação junto ao magistério, através da publicação da *Revista de Geografia Didactica*. Seu trabalho impulsionou tanto a pesquisa quanto o ensino de geografia e antecedeu uma fase de grande produção nessa área.

A próxima reforma foi a de Rocha Vaz, em 1925, que, quanto ao ensino de Geografia, apresentou uma preocupação com um rigor mais científico dos estudos nacionais e introduziu os estudos regionais, mas o caráter descritivo e nominativo continuava presente nos programas. Geografia passou a ser ensinada também na 5ª série do secundário.

No governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e, o então ministro, Francisco Campos, recebeu a incumbência de elaborar um projeto de educação para o país. O secundário passou de cinco para sete anos, sendo uma primeira parte de cinco anos e uma segunda de dois anos de ensino especializado em pré-politécnico, pré-médico e pré-jurídico.

Para o ensino de geografia, junto com o das ciências, a reforma coloca como objetivo *o conhecimento do meio ambiente de que dependem as sociedades humanas* e enumera os elementos naturais que devem ser estudados. Quanto aos métodos didáticos afirma que o ensino de geografia deve aproveitar sempre as observações e impressões colhidas pelo aluno; nas séries iniciais deve aplicar o método indutivo por meio de demonstrações e experiências e o professor deve organizar modelos em cartão, madeira ou massa; devem ser mapeados acidentes geográficos de regiões conhecidas.

O ensino de Geografia estava presente em todas as séries, propunha-se que se desenvolvesse através de trabalhos de campo, aulas práticas, uso de mapas e globos; que se estabelecesse relações entre os diversos componentes das paisagens estudadas; nos conteúdos introduziu-se a questão do urbano, do rural e da indústria.

Com essa reforma temos a geografia moderna e os métodos de ensino renovado preconizados pelo movimento da Escola Nova. No entanto, o professorado continuava a

²⁴ Decreto n. 8660 de 5 de abril de 1911 - Col. De leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1911, V, 1 página 512.

ministrar aulas de conteúdo nem sempre renovado, continuavam aulas discursivas e expositivas.

Na década de 30, com a fundação do IBGE e a criação dos cursos de Geografia no Rio de Janeiro e na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, a Geografia teve uma fase de maior influência junto ao Estado e à sociedade.

Ainda durante o governo Vargas, o ministro da Educação Gustavo Capanema apresentou uma outra reforma do ensino que tinha como finalidade adequar a formação dos cidadãos à política do Estado da época. O ensino foi estruturado em três ciclos: o primário e o ginásio com quatro anos cada um e o colégio com três anos. Nesse período, a Geografia revestiu-se de certa importância como disciplina formadora do "espírito patriótico". As propostas de Delgado de Carvalho e de outros intelectuais foram incorporadas ao programa oficial. A partir daí, essas "inovações" influíram na elaboração de livros didáticos, na produção do conhecimento geográfico, e do ensino de geografia, praticamente, até hoje.

O programa, entretanto, não foi acompanhado por instruções ou sugestões para os professores. E segundo J. B. VIEIRA da FONSECA (1956), então professor de Prática de Ensino de Geografia na antiga Universidade do Brasil, os professores não tinham uma formação homogênea, pois a Faculdade de Filosofia era insuficiente para suprir as necessidades crescentes da rede escolar: os professores eram auto-didatas, sem formação pedagógica, e usavam os livros didáticos para preparar suas aulas, por isso o estudo de geografia era muito livresco, informativo e distanciado da observação direta.

Com a Reforma Capanema o programa de geografia foi estruturado em unidades rígidas, o que foi estimulado pelos livros didáticos que se intitulavam "rigorosamente dentro do programa vigente". Temos aqui as raízes da atual situação. O ensino de geografia passou a retratar as falhas da situação que vem sendo criada pela gritante defasagem entre a proposta pedagógica e o conteúdo programático do documento oficial e o fazer pedagógico dos professores. A partir desse quadro surgem as deficiências da referida *crise do ensino de geografia*:

- a geografia escolar consiste em um conjunto de fatos isolados, sem articulação;
- a relação entre o conteúdo de uma série para outra quase não aparece;
- a geografia é ensinada de modo isolado em relação às demais disciplinas escolares.

Os conteúdos do ginásio consistiam em Geografia Propedêutica dos Continentes e Oceanos, Geografia Humana dos Países, Geografia Geral do Brasil, Geografia Regional do

Brasil. No Colegial, os conteúdos consistiam em Geografia Física e Humana, Geografia das Grandes Potências e Geografia do Brasil.

As pressões por mais disciplinas científicas no secundário, como curso principalmente propedêutico, e a situação em que o ensino de geografia se encontrava favoreceu a redução de sua carga horária quando a Lei 4024 foi implantada. Iniciou-se aí a ameaça à sua presença no currículo escolar.

Nesse período (1942 a 1962), os livros didáticos de maior repercussão foram os do Prof. Aroldo de Azevedo. Apresentavam uma renovação nos padrões gráficos de apresentação dos conteúdos, seguindo a linha de Delgado de Carvalho. Os trabalhos de Aroldo de Azevedo tratavam os conteúdos mais como conhecimentos da ciência geográfica do que com fins pedagógicos. Isso contribuiu para que o ensino de geografia se tornasse mais textual do que prático. A ausência de sugestões de trabalho e atividades que propusessem pesquisa geográfica, e o fechamento em relação às demais disciplinas da escola média, limitaram a influência da geografia na formação dos jovens.

Esse quadro cristaliza-se com a Lei 5692/71 que implanta os Estudos Sociais no ensino de I grau, durante a ditadura militar iniciada em 1964. Essa lei foi elaborada com a finalidade de preparar as novas gerações para "o trabalho e o exercício da cidadania" numa fase de aceleradas urbanização e industrialização, motivadas pela entrada de capitais estrangeiros e de empresas multinacionais.

A Lei 5692/71 estabeleceu o ensino de I grau com oito anos e o de II grau com três anos; criou nova estrutura curricular, na qual as matérias e disciplinas, que compõem o chamado núcleo comum, foram agrupadas por áreas: Comunicação e Expressão, Ciências e Matemática, Estudos Sociais. A Geografia incluiu-se nesta última - junto com História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira - e, nas 5ª e 6ª séries, compunha com História uma disciplina também chamada de Estudos Sociais.

A idéia originária dos Estudos Sociais surgiu na educação norte-americana na primeira parte deste século, e atendia aos fins daquela educação, isto é, visava o preparo para o exercício da cidadania, envolvia um espírito cívico. Essa idéia deve ser entendida no contexto do civismo norte-americano, do "american way of life", dos direitos do cidadão que permearam todo o processo histórico colonial e de independência das antigas 13 colônias.

No Brasil, no entanto, os Estudos Sociais surgem em outro contexto e com outros objetivos.

Anísio Teixeira retorna ao Brasil no início da década de 30, depois de ter sido discípulo de Dewey nos Estados Unidos. Publica, em 1934, o livro *Em marcha para a Democracia: à margem dos Estados Unidos*, pela Editora Guanabara, comentando o progresso que presenciou naquele país. Publica, ainda no mesmo ano, um programa de "Ciências Sociais" para a escola elementar. Essa obra foi editada em 1962, com o título *Estudos Sociais na Escola Primária*, como um dos manuais da "Biblioteca do Professor" no Programa de Emergência do Ministério de Educação e Cultura, à frente do qual encontrava-se o professor Darcy Ribeiro. A partir daí, generalizou-se o uso do termo "Estudos Sociais" para definir uma área curricular da escola primária.

A participação da geografia no programa de estudos sociais elaborado em 1934 identifica-se com o preconizado por Delgado de Carvalho em 1931, o qual era excessivamente largo e ao mesmo tempo difícil de ser aplicado por professores da escola primária, que não dispunham de conhecimentos geográficos suficientes para isso. Fato semelhante vem ocorrendo, desde 1986, na tentativa de implantação da Proposta Curricular: as peculiaridades da dinâmica interna da sala de aula não foram consideradas.

Outra circunstância calamitosa para o ensino de Geografia decorre das pressões dos estabelecimentos editoriais que tinham nos livros de História e Geografia seu segundo campo mais importante. E que, com a nova lei, remodelam suas publicações, colocando-as no nível dos novos professores, desinformados e mal formados, transformando os Estudos Sociais em uma colcha de retalhos de conteúdos de História e Geografia.

O Guia Curricular publicado após a Lei apresenta uma organização do conteúdo de Estudos Sociais que retoma o caráter descritivo da geografia tradicional. Vemos que as vertentes dos Estudos Sociais, ao contrário do que preconizava o programa de 1934, desembocou em um emaranhado confuso de títulos mal amalgamados de conteúdos históricos e geográficos.

A introdução dos Estudos Sociais na Lei 5692 trouxe outras apreensões e tensões. Um motivo de apreensão foi a inclusão dos conteúdos de Organização Social e Política do Brasil na área de estudos sociais, o que se configurou como redundância, pois esses conteúdos emergem da própria História ou da Geografia. Isso permite inferir que tal disciplina seria instrumento de promoção das realizações administrativas do governo.

De imediato, a regulamentação trouxe um conflito de mercado de trabalho, no qual houve uma diminuição das oportunidades de trabalho para o professor de Geografia e para o professor de História, em razão da redução efetiva da carga horária e da abertura oferecida a professores formados em outras especializações. Isso aliado ao fato de que a reforma universitária, no mesmo período, autorizou a criação de cursos de licenciatura curta para a formação de professores para o I grau, que passaram a usufruir de maiores vantagens do que os licenciados em licenciatura plena de História ou Geografia.

Assim, grande parte dos docentes atuantes nas escolas brasileiras durante as últimas décadas, que foram os principais gestores da atual *geografia escolar*, formaram-se em cursos dessa natureza.

Para fechar esse quadro, nos anos 80, uma série de propostas curriculares²⁵ foram elaboradas. No Estado de São Paulo, um dos primeiros a dar início a esse processo, a Proposta Curricular para o Ensino de Geografia seguiu a orientação da Geografia Crítica. Nessa e em outras propostas curriculares, a finalidade de ensinar geografia é *desenvolver no aluno a capacidade de observar, interpretar, analisar e pensar criticamente a realidade, para melhor compreendê-la e identificar as possibilidades de transformação no sentido de superar suas contradições...*

Essas Propostas apresentavam um ensino de geografia colado na concepção de vários geógrafos, que, desde os anos 60, vinham desenvolvendo uma geografia marxista. No entanto, estavam distante da geografia escolar. Apesar de trazer um arranjo dos temas a partir das explicações dadas pela economia política para a organização do espaço, o ensino de geografia, em sala de aula, não modificou-se substancialmente.

Neste momento, estamos recebendo os Parâmetros Curriculares Nacionais. A análise desse documento, tanto do texto que se refere às quatro primeiras séries quanto às quatro últimas, reflete ainda um apêgo às teorias geográficas. Mesmo com enfoque no espaço de vivência - a paisagem e o lugar têm destaque na temática para o primeiro grau - e o retorno da natureza no programa, percebe-se uma nítida falta de base nas orientações didáticas sobre como fazer os desdobramentos dos temas. Por exemplo, sobre o ensino de cartografia, a escala foi mencionada diversas vezes, como um conhecimento a ser adquirido como fim em si mesmo. Em primeiro lugar, a escala serve para indicar a redução sofrida

²⁵ Os Estados puderam voltar a incluir Geografia e História como disciplinas, o que exigiu que se estabelecesse novos programas para o I grau.

no mapa. Explorar a escala é, antes de tudo, trabalhar com a noção de proporção linear e de área., então, através da escala é possível definir o tamanho do mapa adequado ao estudo que se deseja. Já há trabalhos de pesquisa, no Brasil, sobre o ensino dos elementos do mapa para crianças, sabe-se que a escala, em si, pouca importância tem para a compreensão da informação apresentada no mapa. O que importa, no ensino de primeiro grau, é que o aluno aprenda a usar a linguagem cartográfica para estudar informações espaciais.

Este resumo leva-nos a entender como o ensino de geografia foi se estabelecendo, a partir das determinações legais, como componente do currículo escolar brasileiro. Possibilita, ainda, algumas constatações:

- ensina-se geografia no sistema educacional brasileiro há mais de um século e meio; ela faz parte das disciplinas escolares no ensino fundamental e no colegial;
- a geografia é valorizada porque tem uma contribuição importante para a formação dos jovens;
- nos documentos oficiais, as orientações sobre a didática da geografia são muito escassas;
- a geografia é uma disciplina descritiva e pouco explicativa;
- os professores que atuam no ensino de geografia têm uma formação inadequada tanto no domínio dos conhecimentos específicos, como na formação pedagógica;
- a principal fonte para o ensino de geografia é o livro didático.

Estas constatações levam-nos a propor uma nova abordagem para a questão da geografia na escola. Trataremos de apresentar algumas reflexões sobre o que seria a didática da geografia escolar.

3. A didática da geografia escolar

Apesar de figurar no currículo como uma disciplina que tem importância, quando lemos textos sobre ensino de geografia parece que este encontra-se em crise quase constante, cujas raízes, segundo nos parece, estão nos itens destacados acima.

As razões da crise mencionada nessas publicações são diversas: a aridez dos programas e dos conhecimentos ensinados, ensino muito abstrato, insuficiência de rigor, disciplina defasada do ponto de vista de outras ciências sociais, mas que aborda

informações indispensáveis ... Indagamos, no entanto, àqueles que discutem o ensino de geografia (em artigos, congressos, simpósios e em outras instâncias) se estão tratando do mesmo objeto. De modo geral, tratam de geografia e de escola, mas a partir do que pensam os professores, os coordenadores, os professores universitários, os pedagogos, os autores de livros didáticos ... Opiniões que são diferentes e até contraditórias! O enfoque tem que se dirigir para o que ocorre cotidianamente nas salas de aula. O que se ensina efetivamente nas aulas? Como e de que fontes os alunos aprendem? Seria daquilo que aparece nos manuais escolares? Então, o projeto mais importante é analisar e compreender, com um mínimo de rigor, o que é esse objeto denominado *geografia escolar*.

A didática estuda os processos e procedimentos de ensino e aprendizagem no que há de específico de uma disciplina, isto é, os conteúdos - conhecimentos, habilidades, atitudes - que se ensinam, se constroem e se aprendem (Audigier, 1993, p.18). Há uma didática da geografia, assim como da História, da Educação Física, etc. A referência a um campo disciplinar específico exige que as pessoas que trabalham no campo da didática sejam primeiro especialistas nas disciplinas correspondentes e não psicólogos, ou sociólogos, ou pedagogos. Então, "a construção do espaço geográfico" é, em primeiro lugar, responsabilidade dos geógrafos. O espaço geográfico é aquilo que eles construíram em função dos métodos e das problemáticas dessa disciplina.

Se existem relações entre as maneiras como um indivíduo constrói as capacidades sobre o espaço percorrido, vivido, cotidiano e a maneira como se construiu o espaço geográfico, o primeiro não poderia orientar por via simplesmente dedutiva a direção do segundo. Enfim, os psicólogos estudaram os problemas ligados ao espaço vivido, ao espaço topológico, às relações que aí são possíveis, e não aquela categoria ou aquele conceito construído pelos geógrafos.

A didática age em dois sentidos: de um lado, busca analisar e entender os processos de ensino e de aprendizagem, de outro, propor as ferramentas (meios) para melhorar uns e outros. São duas dimensões distintas e complementares. Trata de descrever e explicar as práticas e de transformá-las. Isso implica em perguntar sobre os conteúdos e métodos de um ponto de vista mais normativo, já que se trata de escolher, esforçando-se para avaliar e prever aquilo que poderia ser melhor para os alunos, para sua aprendizagem ... A reflexão sobre a geografia é necessária em dois casos: no primeiro, é indispensável para construir os

modelos de análise, e no segundo, para aclarar as escolhas, seus pressupostos e conseqüências.

Assim, o objetivo da didática da geografia é o de perguntar-se pela geografia escolar, isto é, aquela que se ensina há um século, de forma cotidiana, por milhares de professores para milhões de alunos. Quando afirmamos a idéia de uma geografia escolar refutamos as falsas evidências que apontam caminhos sem saída e invertemos a reflexão apoiando-a no seguinte ponto de vista, que já apresentamos no início: a Escola criou as disciplinas escolares, para cumprir sua missão, que é a de permitir aos indivíduos construir e apropriar-se de um certo número de competências - conhecimentos, habilidades, atitudes - consideradas características daquelas disciplinas.

A geografia escolar atual é também fruto de longas tradições pedagógicas, científicas e sociais, de numerosos imperativos e determinações. Conhecer-la implicaria em um estudo longo e minucioso do que realmente sucede nas classes. Infelizmente, constata-se a cruel ausência de estudos sobre esta temática.

Com o fim de precisar o que estamos dizendo, esclarecemos que uma disciplina escolar apresenta a combinação de quatro características:

- um conjunto de conhecimentos admitidos por todos, que pode ser chamada de "vulgata", ou uma versão tão generalizada do saber geográfico que se apresenta para todos como evidente, natural, que sempre existirá e sempre existiu;
- alguns métodos de ensino característicos: o aluno habitua-se a recitar os ensinamentos de uma ou de outra disciplina segundo umas modalidades comuns, por exemplo: responder questionários sobre temas do livro didático;
- alguns procedimentos de avaliação comuns, como os tipos de testes usados nos exames vestibulares;
- um sistema de motivação destinado a levar o aluno a aderir aos projetos do professor, como os estudos de problemas locais.

A *vulgata*²⁶ é uma das características mais importantes e mais determinantes. Os conhecimentos ensinados não foram eleitos entre outros possíveis, nem resultam da combinação de diversos fatores que foram surgindo durante o processo. Eles são evidentes e se impõem sobre o aprendiz. As pesquisas que têm como objeto descrever o que passa dentro das salas de aula oferecem ilustrações dessa "vulgata".

Como os professores apóiam-se, quase que exclusivamente, em livros didáticos para expor suas aulas, bem como indicar exercícios para os alunos, estes são a principal fonte da "vulgata". Analisar o papel desses materiais no processo ensino - aprendizagem poderá esclarecer que conhecimentos compõem a "vulgata".

Quanto à formação dos professores, será necessário retomá-la para integrar - lhe, de forma sistemática, uma reflexão do tipo epistemológico sobre a geografia, os geógrafos e a história dessa disciplina. Não pode continuar funcionando como transmissão de resultados, tornando os professores especialistas em "repassar conteúdos".

Para que o ensino de geografia possa avançar, será necessário que aqueles que estão ligados ao magistério se esforcem em busca de construir uma didática da geografia a partir do cotidiano da escola. Sobre as práticas é necessário criar e adequar procedimentos e materiais de apoio, que serão incorporados pouco a pouco às dinâmicas estabelecidas pelos professores.

Considerando as dificuldades que surgem a partir desta abordagem, a pesquisa em didática da geografia tem campos muito interessantes para construir e explorar.

Bibliografia

- AUDIGIER, F. "Pensar la geografia escolar. Un repte per a la didactica", in *Documents d'Anàlisi Geogràfica* n. 21, Departamento de Geografia da Universidade Autònoma de Barcelona, 1993.
- BOLETIM DO III ENCONTRO LOCAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA. "Significado e viabilização das propostas curriculares de Geografia - e agora professor?". São Paulo, USP, 1987.
- FERRAZ, C. B. "A institucionalização do ensino de geografia no Brasil da primeira metade do século XX", in *Caderno Prudentino de Geografia* n. 17, Associação dos Geógrafos Brasileiros, julho de 1995.
- ISSLER, B. *A geografia e os Estudos Sociais*. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Presidente Prudente, 1973. (Tese Doutorado)
- MOACYR, P. *A Instrução e o Império*. Cia Ed. Nacional, 1937 (Col. Brasileira, v.87).
- SÃO PAULO (estado). S.E.Ed. CENP. *Proposta curricular para o ensino de Geografia - 1º grau*. São Paulo. SEEd./ CENP, 1988.

²⁶ Segundo AUDIGIER. Ob. Cit.

_____. *Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais para o 1º grau: 1ª e 2ª séries*. São Paulo. SEEd / CENP, 1982.

VIEIRA da FONSECA, J.B. *O ensino de geografia no Brasil*. Rio de Janeiro, 1956 (Col. Ensino de Geografia. Publicação n.211).

VESENTINI, J.W. (coord.). "O ensino da Geografia em questão e outros temas" in *Revista Terra Livre*, n. 2, AGB/Marco Zero, julho de 1987.

SIMPÓSIOS

GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: NOVOS DESAFIOS¹

Acacia Zeneida Kuenzer²

Introdução

As profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho trazem novos desafios para a educação. O capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, que por sua vez determina novas formas de relação entre Estado e sociedade.

Como resposta às novas exigências de competitividade que marcam o mercado globalizado a exigir cada vez mais qualidade com menor custo, a base técnica de produção fordista, que dominou o ciclo de crescimento das economias capitalistas no pós 2ª guerra até o final dos anos sessenta, vai aos poucos sendo substituída por um processo de trabalho resultante de um novo paradigma tecnológico apoiado essencialmente na microeletrônica, cuja característica principal é a flexibilidade. Este movimento, embora não seja novo, uma vez que se constitui na intensificação do processo histórico de internacionalização da economia, reveste-se de novas características, posto que assentado nas transformações tecnológicas, na descoberta de novos materiais e nas novas formas de organização e gestão do trabalho.

A partir destas novas bases materiais de produção estabelecem-se novas formas de relações sociais, que, embora não superem a divisão social e técnica do trabalho, apresentam novas características, a partir da intensificação de práticas transnacionais na economia com seus padrões de produção e consumo, nas formas de comunicação com suas redes interplanetárias, no acesso às informações, na uniformização e integração de hábitos comuns, e assim por diante. A sociedade nesta etapa apresenta novos paradigmas econômicos e sócio-culturais, marcados pela incorporação de culturas dominadas às culturas hegemônicas. Novos temas passam a fazer parte da agenda internacional, como a pobreza, as questões ambientais e raciais, a segurança coletiva, em que pese a exclusão

reproduzir-se permanentemente, posto que a lógica dominante é a da racionalidade econômica.

Estabelecem-se novas relações entre trabalho, ciência e cultura, a partir das quais constitui-se historicamente um novo princípio educativo, ou seja, um novo projeto pedagógico através do qual a sociedade pretende formar os intelectuais / trabalhadores, os cidadãos / produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva. O velho princípio educativo, decorrente da base técnica da produção taylorista / fordista vai sendo substituído por um outro projeto pedagógico determinado pelo trabalho industrial moderno, o qual, embora ainda não hegemônico, começa a apresentar-se como dominante.

A pedagogia orgânica ao taylorismo / fordismo tinha por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem definidas que determinavam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção. Este, por sua vez, tinha como paradigma a organização em unidades fabris que concentravam grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada que se desdobrava em vários níveis operacionais, intermediários (de supervisão) e de planejamento e gestão, cuja finalidade era a produção em massa de produtos homogêneos para atender a demandas pouco diversificadas. A organização da produção em linha expressava o princípio taylorista da divisão do processo produtivo em pequenas partes onde os tempos e movimentos eram padronizados e rigorosamente controlados por inspetores de qualidade e as ações de planejamento eram separadas da produção. A mediação entre execução e planejamento era feita por supervisores, profissionais da administração de recursos humanos, que gerenciavam pessoas através da utilização de metodologias que combinavam os princípios da administração científica (Taylor e Fayol) e os princípios da administração comportamentalista que se utilizava de categorias psicossociais tais como liderança, motivação, satisfação no trabalho, para conseguir a adesão dos trabalhadores ao projeto empresarial.

O princípio educativo que determinou o projeto pedagógico da educação escolar para atender a estas demandas da organização do trabalho de base taylorista / fordista, ainda dominante em nossas escolas, deu origem às tendências pedagógicas conservadoras, em todas as suas modalidades, as quais, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq e com apoio do SENAI / PR.

² Professora Titular, Doutora em Educação, do Setor de Educação - Universidade Federal do Paraná.

a racionalidade técnica, sempre se fundaram na divisão entre pensamento e ação. Esta pedagogia do trabalho taylorista / fordista foi dando origem, historicamente, a uma pedagogia escolar centrada ora nos conteúdos, ora nas atividades, mas nunca comprometida com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Assim é que a seleção e a organização dos conteúdos sempre foi regida por uma concepção positivista da ciência, fundamentada na lógica formal, onde cada objeto do conhecimento origina uma especialidade que desenvolve sua própria epistemologia e se automatiza, quer das demais especialidades, quer das relações sociais e produtivas concretas. Concebidos desta forma, os diferentes ramos da ciência deram origem a propostas curriculares que organizam rigidamente as áreas de conteúdo, tanto no que diz respeito à seleção dos assuntos quanto ao seu sequenciamento, intra e extra disciplinas. Os conteúdos, assim organizados, são repetidos ano após ano de forma linear e fragmentada, através predominantemente do método expositivo combinado com a realização de atividades que vão da cópia de parcelas de texto à resposta de questões, onde mais importa cumprir a tarefa, tanto para o professor quanto para o aluno, do que estabelecer uma profícua relação com o mundo do conhecimento. A habilidade cognitiva fundamental para o trabalho pedagógico é a memorização, valorizada em si mesma como evidência de aprendizagem. O livro didático é o verdadeiro responsável pela "qualidade" do trabalho escolar.

Esta proposta pedagógica, ao longo dos anos, foi reconhecidamente orgânica às demandas de uma sociedade cujo modo dominante de produção, a partir de uma rigorosa divisão entre as tarefas intelectuais (dirigentes) e as operacionais, caracterizava-se por tecnologia de base rígida, relativamente estável. A ciência e a tecnologia incorporadas ao processo produtivo, através de máquinas eletromecânicas que traziam em sua configuração um número restrito de possibilidades de operações diferenciadas que exigiam apenas a troca de uns poucos componentes, demandavam comportamentos operacionais pré-determinados e com pouca variação. Compreender os movimentos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los ao longo do tempo, não exigia outra formação escolar e profissional que o desenvolvimento da capacidade de memorizar conhecimentos e repetir procedimentos em uma determinada seqüência. A pedagogia, em decorrência, propunha conteúdos que, fragmentados, organizavam-se em seqüências rígidas; tendo por meta a

uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, separava os tempos de aprender teoricamente e de repetir procedimentos práticos e exercia rigorosamente o controle externo sobre o aluno. Esta pedagogia respondia adequadamente às demandas do mundo do trabalho e da vida social, que se regiam pelos mesmos parâmetros das certezas e dos comportamentos que foram definidos ao longo do tempo como aceitáveis.

Nada mais adequado do que uma escola que, para realizar o trabalho pedagógico assim definido, se organizasse de forma rigidamente hierarquizada e centralizada para assegurar o pré-disciplinamento necessário à vida social e produtiva. E mais, que se organizasse em duas versões, uma para a formação dos dirigentes, para o que o caminho é a versão acadêmica e progressivamente seletiva que conduz poucos à Universidade, e outra para a formação de trabalhadores, para o que se constituíram historicamente alternativas com objetos e durações diversificadas, na maioria das vezes, (honrosa exceção a alguns cursos técnicos) aligeiradas.

A globalização da economia e a reestruturação produtiva, enquanto macroestratégias responsáveis pelo novo padrão de acumulação capitalista, transformam radicalmente esta situação, imprimindo vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia, em busca de competitividade. A descoberta de novos princípios científicos permite a criação de novos materiais e equipamentos; os processos de trabalho de base rígida vão sendo substituídos pelos de base flexível; a eletromecânica, com suas alternativas de solução bem definidas, vai cedendo lugar à microeletrônica, que assegura amplo espectro de soluções possíveis desde que a ciência e a tecnologia, antes incorporadas aos equipamentos, passem a ser domínio dos trabalhadores; os sistemas de comunicação interligam o mundo da produção.

Em decorrência, as velhas formas de organização tayloristas / fordistas não têm mais lugar; a linha vai sendo substituída pelas células de produção, o supervisor desaparece, o engenheiro desce ao chão de fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador; na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento e passa-se a falar de Kan Ban, Just in Time, Kaizen, CCQ, Controle Estatístico de Processo e do Produto; as palavras de ordem são qualidade e competitividade.

O novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permita adaptar-se à produção flexível.

Dentre elas, algumas merecem destaque: a capacidade de comunicar-se adequadamente, através do domínio dos códigos e linguagens incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e de sociedade, através da responsabilidade da crítica, da criatividade.

Evidentemente, estas novas determinações mudariam radicalmente o eixo da formação de trabalhadores. No limite, ela só seria possível com a efetiva democratização da sociedade, onde todos os bens materiais e culturais estejam disponíveis à todos os cidadãos. Nas atuais condições ela centraliza-se, minimamente na educação básica, de qualidade, para todos, sem o que não será possível realizar uma boa qualificação para o trabalho. A qualificação para o trabalho, por sua vez, não repousa mais sobre a aquisição de modos de fazer, deixando de ser concebida, como o faz o taylorismo / fordismo, como conjunto de atributos individuais, psico - físicos, comportamentais e teóricos. Ao contrário, passa a ser concebida como resultante da articulação de diferentes elementos, através da mediação das relações que ocorrem no trabalho coletivo, resultando de vários determinantes subjetivos e objetivos, como a natureza das relações sociais vividas e suas articulações, escolaridade, acesso a informações, domínio do método científico, riqueza, duração e profundidade das experiências vivenciadas, tanto laborais quanto sociais, acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais, e assim por diante.

Em decorrência, a qualificação profissional passa a repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão / produtor trabalhar intelectualmente, dominando o método científico, de modo a ser capaz de se utilizar de conhecimentos científicos e tecnológicos, de modo articulado, para resolver problemas da prática social e produtiva. Para tanto, é preciso outro tipo de pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nesta etapa de desenvolvimento das forças produtivas, de modo a atender às demandas de revolução na base técnica de produção, com seus profundos impactos sobre a vida social. O objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de modo a atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade.

Em tese, a nova pedagogia exige ampliação de educação básica, com pelo menos 11 anos de duração, abrangendo os níveis fundamental e médio, como fazem os países desenvolvidos; sobre esta sólida base é que será possível a qualificação para o trabalho em sua nova concepção, superando a qualificação estreita típica do taylorismo / fordismo.

A nova pedagogia do trabalho.

Tomando por base as pesquisas que estamos realizando através do Núcleo de Estudos sobre Reestruturação Produtiva e Educação do Setor de Educação da UFPR, na região Metropolitana de Curitiba e em alguns outros parques produtivos da Região Sul, é possível estabelecer os primeiros delineamentos da nova pedagogia que se desenvolve no âmbito das relações sociais e produtivas, para que se possa compreender a nova pedagogia escolar, determinada pelas mudanças no mundo do trabalho.

Estas pesquisas têm desenvolvido uma metodologia que busca identificar as mediações entre as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e as novas demandas para a escola em todos os seus níveis a partir da categoria princípio educativo, tal como foi analisada historicamente por Gramsci (1978). Para tanto, foram privilegiadas as seguintes categorias: conteúdos, formas metodológicas, espaços pedagógicos, atores pedagógicos e formas de controle. A seguir, serão apresentadas as conclusões da pesquisa nas fábricas analisadas do ramo eletromecânico, e as decorrentes implicações para a pedagogia escolar.

Os conteúdos.

A hipótese de trabalho adotada no início da investigação realizada foi a de que as inovações em equipamentos, materiais, processos de organização e gestão do trabalho e de recursos humanos, bem como as novas formas de controle, determinavam novos enfoques com relação aos conteúdos a serem trabalhados através do processo pedagógico. Trabalhou-se com a hipótese de que esta nova forma de tratar os conteúdos não significaria necessariamente novos recortes, mas a democratização do acesso ao saber socialmente produzido, transformado em saber escolar, para todos os trabalhadores.

Neste plano, o debate teria outro foco, que não os novos conteúdos, mas a constatação de que os conteúdos tradicionalmente ensinados para uma camada restrita da população, que consegue ultrapassar a barreira da seletividade, deveriam ser objeto de ampla democratização, uma vez que são requisitos mínimos para a participação competente

em um setor produtivo que cada vez mais incorpora ciência e tecnologia. Em decorrência, este passa a exigir competências intelectualmente mais complexas, derivadas do domínio teórico, voltadas para o enfrentamento de situações novas que exigem reflexão, crítica, flexibilidade, autonomia moral e intelectual, além da capacidade de educar-se permanentemente. A primeira constatação que as observações e entrevistas com trabalhadores e dirigentes nos vários níveis permitiu, foi reafirmação da tese da polarização. As demandas de maior apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos se dá para os níveis que ocupam os lugares mais elevados na hierarquia do trabalhador coletivo, cujas funções, entre outras, envolvem criação ou adequação de novas tecnologias, manutenção de equipamentos, gestão de processos e produtos, gestão de qualidade e funções administrativas de distintas naturezas.

Para os trabalhadores das unidades produtivas verificou-se que para as áreas onde a organização taylorista / fordista predomina, a permanência da antiga concepção de qualificação, definida pela natureza da tarefa, determina a exigência de conhecimentos científico - tecnológicos específicos, bem como de habilidades psicofísicas e modos operacionais. Para as áreas automatizadas, configura-se outro tipo de demanda: conhecimentos mais abrangentes dos campos da ciência presentes no processo produtivo, inclusive de línguas estrangeiras, informática e formas de comunicação, com ênfase na competência potencial para usar conhecimentos teóricos para resolver problemas práticos, a par do domínio dos cuidados operacionais necessários à lida com equipamentos sofisticados e de alto custo.

Parece haver contradição quando se verifica que os trabalhadores dos setores menos automatizados têm que se utilizar de conhecimentos e destrezas específicas, tendo o 1º grau completo como requisito, enquanto os que trabalham nos setores mais automatizados e apenas alimentam / vigiam as máquinas, controlando a existência de problemas através de mensagens emitidas na tela do computador, para o que se exige apenas a memorização da(s) tecla(s) acionar sempre que tal situação ocorre, exige-se como requisito 2º grau completo.

A pesquisa mostrou que, de fato, esta contradição é aparente; em primeiro lugar porque a certificação ISO, requisito necessário para participar do comércio globalizado de forma competitiva, exige que se comprove ter o trabalhador a qualificação necessária ao exercício da tarefa; como a qualificação oferecida pela empresa, e seu registro na ficha de

cada trabalhador tendo em vista as auditorias de qualidade, tem custo, é mais fácil e barato comprovar competência através da certificação escolar, cabendo ao trabalhador o ônus da prova. Não há, neste caso, correspondência entre a exigência da escolaridade e a exigência de domínio de conteúdos, a não ser de maneira indireta, posto que o elevado custo dos processos intensivos em tecnologia exige trabalhadores responsáveis, atentos, flexíveis com relação à necessidade de constantes mudanças e capazes para enfrentar situações problema com agilidade.

Neste sentido, o trabalho escolar, além de supostamente selecionar os "mais capazes", desenvolve habilidades cognitivas, hábitos e condutas que facilitam o enfrentamento de situações dinâmicas com a necessária flexibilidade. Desnecessário lembrar que a escola apenas referenda a inclusão dos incluídos, uma vez que é a origem de classe que determina em boa parte as diferenças que são atribuídas ao trabalho escolar. Na verdade, os incluídos vivenciam um conjunto de experiências sociais e culturais que lhes assegura larga vantagem na relação com o conhecimento sistematizado; isto sem falar nas condições materiais favoráveis ao estabelecimento desta relação. Assim é que, não por coincidência, os que permanecem na escola são também os que melhor se comunicam, têm melhor aparência, dominam mais conhecimentos e apresentam condutas mais adequadas ao disciplinamento necessário ao processo produtivo. Com uma oferta de empregos formais cada vez mais restrita, a escola continua a desempenhar uma função de pré-seleção, articulando-se, assim, à seletividade presente no mundo do trabalho; é só lembrar que em média, menos de 30 % dos matriculados na 1ª série concluem o ensino fundamental e que apenas 16% dos jovens de 15 a 19 anos se matriculam no ensino médio, que conta com uma taxa de desperdício por volta de 50%, sendo até maior em muitos estados.

Há, contudo, uma dimensão que só se revelou ao aprofundar-se a análise: a partir de um determinado patamar de investimento em tecnologia intensiva em capital, os ganhos de produtividade só são possíveis através do trabalho, principalmente através da redução do desperdício, dos tempos mortos e da criação de novos procedimentos, o que depende do saber tácito do trabalhador e do acesso que ele tem ao conhecimento científico - tecnológico. Nesta perspectiva justifica-se o discurso do capital quando defende patamares mais elevados de educação para os trabalhadores, porque mesmo a concepção de qualificação profissional presente nesta etapa privilegia a **capacidade potencial** para resolver situações problema decorrentes de processos de trabalho flexíveis em substituição

às competências e habilidades específicas exigidas para o exercício das tarefas nas organizações tayloristas / fordistas e isto exige, o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos das diferentes áreas para a viabilização dos programas de qualidade, um dos pilares da nova estratégia de acumulação.

A pesquisa mostrou exatamente isto: embora com nível de escolaridade fundamental ou média, dada a qualidade precária do trabalho escolar, o desenvolvimento dos programas de qualidade esbarram nas dificuldades relativas à comunicação oral e escrita. À compreensão e ao uso do método científico, decorrentes em grande parte de uma relação inadequada com o conhecimento na escola, tanto do ponto de vista dos conteúdos quanto do método. Evidentemente, a mesma questão se põe para os que, excluídos do emprego formal, precisam construir estratégias de sobrevivência através das novas formas de relação de trabalho criadas nesta etapa, quer informais, quer de algum modo formalizadas; estes mais do que nunca, precisam ter a posse do conhecimento, as experiências e o domínio do método como condições determinantes de sobrevivência. Reforça-se, portanto, a tese já defendida na Pedagogia da Fábrica (KUENZER, 1985) de que a posse dos conhecimentos que permitem a compreensão e a inserção no mundo do trabalho é direito dos trabalhadores, por ser estratégica para a sua sobrevivência, mas principalmente para a construção de seu projeto político enquanto classe comprometida com a transformação das relações de dominação entre capital e trabalho. Em decorrência, com relação aos conteúdos, conclui-se que as transformações no mundo do trabalho exigem, mais do que conhecimentos e habilidades demandadas por ocupações específicas, conhecimentos básicos, tanto no plano dos instrumentos necessários para o domínio da ciência, da cultura e das formas de comunicação, como no plano dos conhecimentos científicos e tecnológicos presentes no mundo do trabalho e das relações sociais contemporâneas.

Isto implica, em primeiro lugar, na extensão do ensino fundamental e médio para toda a população, de forma gratuita e com qualidade. Em segundo lugar, em uma profunda revisão do trabalho pedagógico presente em nossas escolas, de modo a construir uma nova proposta pedagógica que supere as limitações identificadas. Esta proposta fundamentar-se-á nos seguintes pressupostos;

- articulação entre conhecimento básico e conhecimento específico a partir do mundo do trabalho, concebido enquanto "locus" de definição dos conteúdos que

devem compor o programa, contemplando os conteúdos das ciências exatas, das diferentes linguagens, da tecnologia, e outros;

- articulação entre saber para o mundo do trabalho e saber para o mundo das relações sociais, privilegiando-se conteúdos demandados pelo exercício da cidadania, que se situam nos terrenos da economia, da política, da história, da filosofia, da ética, e assim por diante;

- articulação entre conhecimento do trabalho e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho;

- articulação dos diferentes atores para a construção da proposta: setores organizados de sociedade civil, professores e pedagogos, responsáveis pela gestão estatal de educação e responsáveis pela formação de profissionais de educação.

A partir destes pressupostos, algumas considerações se fazem necessárias a partir dos resultados da pesquisa:

- a integração entre conhecimento básico e aplicado só é possível no processo produtivo, posto que não se resolve através da juntada de conteúdos ou mesmo de instituições com diferentes especificidades; ela exige outro tratamento a ser dado ao projeto pedagógico, que tome o mundo do trabalho e das relações sociais como eixo definidor dos conteúdos, e não as áreas de conhecimento, que têm sua própria lógica, e que por determinação da necessidade de sistematização teórica, terá que ser formal. São outros os conteúdos, outra forma de organizá-los (transdisciplinariamente), privilegiando as situações concretas do processo produtivo e outro tratamento metodológico, que privilegie a relação teoria / prática; são outras as habilidades, para além da simples memorização de passos e procedimentos, que incluem as habilidades de comunicação, a capacidade de buscar informações em fontes e através de meios diferenciados e a possibilidade de trabalhar cientificamente com estas informações para resolver situações problemáticas, criando novas soluções; e principalmente, é outro processo de conhecer, que ultrapassa a relação apenas individual do homem com o conhecimento, para incorporar as múltiplas mediações do trabalho coletivo.

- a globalização da economia e a reestruturação produtiva se deram a partir da derrubada das fronteiras também no campo da ciência, constituindo-se áreas transdisciplinares em face da problemática do mundo contemporâneo; este mesmo

tratamento precisará ser dado aos conteúdos, derrubando-se as clássicas divisões entre as disciplinas, para compor novos arranjos de conteúdos das várias áreas do conhecimento, articulados por eixos temáticos definidos pela práxis social e pelas peculiaridades de cada processo produtivo na formação profissional; assim é que, na área eletromecânica, a formação deverá privilegiar conteúdos que articulem a mecânica, a eletrônica, a informática, a gestão e as formas de comunicação;

- os conteúdos são os mesmos; a forma de selecioná-los, organizá-los e trabalhá-los é que resta diferenciada, uma vez que os tratamentos fragmentados por área do conhecimento e que tomam a memorização como habilidade fundamental, típicos do taylorismo / fordismo, estão superados; a pesquisa demonstrou, principalmente a ênfase no domínio de matemática básica, do desenho geométrico, da língua portuguesa, da estatística, de uma língua estrangeira moderna e de informática básica enquanto ferramentas a permitir a apropriação dos conhecimentos científicos, tecnológicos, sócio - históricos e de gestão;

- os conteúdos e habilidades da área de comunicação, consideradas todas as suas formas e modalidades, passam a ser estratégicos, para a avaliação crítica, para a participação produtiva, para as relações interpessoais no trabalho e na sociedade, para a participação social e política; incluem-se neste item a língua portuguesa, as línguas estrangeiras e os meios informatizados de comunicação;

- da mesma forma, os conteúdos sobre as determinações sociais, políticas e econômicas que levaram à globalização da economia, à reestruturação produtiva e às novas relações entre Estado e sociedade, circunscritos ao campo teórico ideológico do neoliberalismo, precisam ser apropriados pelos alunos, para que desenvolvam sua capacidade de análise das relações sociais e produtivas e das transformações que ocorrem no mundo do trabalho;

- nesta dimensão, merecem destaque os conteúdos relativos às novas formas de organização e gestão dos processos produtivos e das novas relações sociais por estas determinadas, incluindo-se aí os novos processos de qualidade, não exclusivamente inscritos no âmbito da produtividade, mas principalmente no âmbito da qualidade de vida em todas as dimensões, incluindo a preservação do ambiente; os conteúdos relativos aos novos instrumentos de gestão e controle do trabalho; as transformações que estão sendo propostas para a legislação trabalhista e previdenciária; as novas

formas de organização da economia e dos trabalhadores como alternativas às antigas formas de enfrentamento das contradições entre capital e trabalho; as novas demandas de educação geral e profissional para os trabalhadores; os impactos das novas tecnologias sobre a saúde e a segurança em geral e no trabalho, e assim por diante.

Formas Metodológicas.

A pesquisa realizada permitiu identificar significativas transformações com relação à dimensão metodológica. Constatou-se que as formas metodológicas historicamente construídas pelo taylorismo / fordismo, que privilegiam a multiplicação de cursos de treinamento fragmentados, dirigidos para ocupações bem definidas, oferecidos de forma desordenada de tal modo que o trabalhador vai colecionando certificados que não chegam a constituir uma qualificação orgânica e consistente, e que tomam a memorização de regras básicas e procedimentos técnicos específicos, estão completamente superados.

E no entanto, persistem, tanto nas escolas, quanto nas instituições específicas de educação profissional e nos treinamentos das empresas. Do ponto de vista do método, a pesquisa apontou para as seguintes dimensões:

- a necessidade da definição de procedimentos metodológicos que permitam superar a memorização, tomando-se como habilidade cognitiva fundamental a capacidade de localizar informações e trabalhar produtiva e criativamente com elas na construção de soluções para os problemas postos pela dinâmica da prática social e produtiva;

- a necessidade de substituir o eixo de organização dos conteúdos, que tradicionalmente repousava na estrutura lógico - formal das áreas do conhecimento, passando-se a privilegiar a práxis social e produtiva como ponto de partida para a seleção e organização dos conteúdos; assim, ao invés de desenvolver conteúdos teóricos que só posteriormente se articularão na prática, os conteúdos serão selecionados a partir da análise dos processos sociais e de trabalho; esta forma metodológica; contudo, não deve revestir as ciências de caráter meramente instrumental, mas buscar, considerando seus estatutos epistemológicos e lógicos específicos, construir novas formas de articulação entre teoria e prática que superem o formalismo;

- em decorrência da afirmação anterior, dada a característica de organicidade que os diferentes campos do conhecimento revelam na prática produtiva, os enfoques tradicionais, que lhes conferiam autonomia, serão substituídos por enfoques transdisciplinares, articuladores das dimensões do pensar e do fazer, o que só é possível tomando-se como referência o trabalho compreendido como práxis humana (relação teórico - prática);

- as práticas pedagógicas fundamentadas na absorção passiva deverão ser substituídas pela relação ativa e intensa entre o educando e o conhecimento através da ação mediadora do professor, que organizará experiências significativas de aprendizagem;

- finalmente, tomando a concepção de qualificação, não como um atributo social, mas como um processo histórico resultante da articulação de múltiplos fatores, há que se tomar como ponto de partida para o desenvolvimento do processo pedagógico, o conhecimento e as concepções que o aluno / trabalhador acumulou no transcurso de sua experiência de vida, de educação e de trabalho (saber tácito).

Espaços e atores educativos.

A pesquisa evidenciou fundamental mudança de eixo dos espaços e atores pedagógicos, com relação às formas tayloristas / fordistas de organização do trabalho.

Até o final dos anos 80, o espaço pedagógico dominante era a área de relações humanas, articulada a supervisores de linha que exerciam funções de controle administrativo e de concepção; estes eram os verdadeiros educadores, imbuídos de manter a concepção de trabalho, o compromisso com a empresa e o moral dos trabalhadores em padrões condizentes com o disciplinamento exigido pelo paradigma tradicional de organização em linha, onde a relação básica era do trabalhador com sua ferramenta, no seu posto; o enfoque era gestão de pessoas.

Com o advento dos novos paradigmas, esta configuração mudou; a ciência se aproxima do piso da fábrica e do trabalhador, através do exercício das funções de gerência pelo engenheiro de produção que, articulado à engenharia de qualidade, e não a RH, gerencia processos e não mais pessoas. É o engenheiro o novo pedagogo do trabalho; o problema é que, com formação geralmente restrita à sua área, ele tem que aprender no trabalho os conteúdos dos novos paradigmas de gestão, e não tem sido preparado para

trabalhar com as questões relativas à educação dos trabalhadores. O espaço de aprendizagem, mais do que nunca, passou a ser o piso de fábrica onde ciência e trabalho constroem uma nova unidade, e onde se estabelece outro tipo de relações sociais, agora determinadas pelas células de produção, mini - fábricas ou outras formas; o aprendizado coletivo em face das situações - problema, com o aporte científico - tecnológico do engenheiro, à luz dos paradigmas da qualidade, passa a ser a forma dominante.

Estas mudanças permitem uma série de reflexões sobre o espaço escolar. A primeira delas diz respeito à constatação da vertiginosa ampliação dos espaços pedagógicos propiciados pelo avanço científico e tecnológico em todas as áreas, reduzindo os espaços e tempos nas comunicações, agora "on line" e permitindo o acesso imediato a qualquer tipo de informação através dos mais diversos meios. Mais do que nunca, o processo de aprender escapa dos muros da escola, para realizar-se nas inúmeras e variadas possibilidades de acesso ao conhecimento presentes na prática social e produtiva. Surgem novas tecnologias educacionais e novos materiais, o que, se não diminuem a importância da escola e o papel da relação entre professor e aluno, as transformam substancialmente.

Assim como a ciência vai para o piso de fábrica aproximando-se do trabalhador pela mediação do engenheiro, que deixa de gerenciar pessoas para gerenciar processos, a escola deverá propiciar a apropriação do conhecimento através de articulação com seu "locus" de produção: o mundo das relações sociais e produtivas. Esta articulação é a nova função do professor, que não mais ensina através de relações interpessoais com os alunos, mas estabelece a mediação entre eles e a ciência no seu acontecendo, na práxis social e produtiva, gerenciando, portanto, o processo de aprender. Este processo se dá, não mais exclusivamente na dimensão individual, mas através de relações que são sociais e portanto articulam as dimensões individual e coletiva, subjetiva e objetiva, teórica e prática, que caracteriza o trabalho humano enquanto categoria fundante dos processos de produção do conhecimento. Em decorrência desta nova concepção, o espaço escolar, até agora rigidamente organizado, com suas inúmeras estratégias de centralização e formalização que objetivam o pré - disciplinamento necessário ao trabalho e à sociedade organizados segundo o paradigma taylorista / fordista, precisa ser repensado.

A partir da ênfase no processo, a fábrica flexibilizou sua organização, como forma de viabilizar o novo padrão de acumulação. Quando a escola vai se descentralizar e se desregulamentar para propiciar uma relação criativa, participativa e eficiente com o

conhecimento, que tome a organização, a disciplina, o estabelecimento das normas a partir das demandas do trabalho coletivo e não apenas enquanto formalização burocrática que se explica apenas pelas demandas de pré - disciplinamento do taylorismo - fordismo?

Se para a fábrica esta é a condição para o aumento de ganhos de produtividade, para a escola esta é, contraditoriamente, a condição para a educação de cidadãos / trabalhadores capazes de enfrentar os efeitos perversos da exclusão gerada por este novo padrão de acumulação.

Do ponto de vista dos atores, tanto dos novos, como a mídia, quanto dos tradicionais, como os professores, é preciso retomar a III Tese de Marx sobre Feuerbach: os educadores precisam ser educados a partir das novas circunstâncias, para que possam desempenhar sua função no processo de construção da nova sociedade.

As novas formas de controle.

Com relação ao controle, a pesquisa evidenciou provavelmente ser esta a categoria que passou pelas mais profundas transformações, na medida em que as formas externas ao trabalhador, típicas do taylorismo / fordismo, foram substituídas pelas formas internalizadas. Com a implantação dos novos processos de qualidade, a ação desenvolvida pelos inspetores de qualidade foi substituída pela avaliação de qualidade feita pelo próprio trabalhador, com a expectativa de que este passe, em decorrência, a criar alternativas para reduzir o desperdício de tempo e de material. Novos procedimentos, como o controle estatístico de processo e de produto foram implementados, instalando-se uma nova tensão, que se caracteriza pela redução do espaço de decisão sobre procedimentos cada vez mais padronizados, o que implica na redução de demanda por conhecimentos especializados e habilidades, a par do aumento pela demanda por atitudes e conhecimentos científico - tecnológicos e de gestão mais ampliados para viabilizar os processos de melhoria de qualidade e competitividade. Neste novo contexto, o saber do trabalhador passa a ser estratégico para o aumento da produtividade, definindo-se a necessidade do investimento na ampliação de seus conhecimentos.

Instala-se uma nova pedagogia, que objetiva criar as condições necessárias ao desenvolvimento de uma nova subjetividade, que viabilize a internalização do processo de controle, o estabelecimento do controle inter - pares e a apropriação dos conhecimentos necessários para que esta participação ativa se realize.

São várias e contraditórias as implicações destas transformações para a escola. A internalização do controle com vistas ao aumento da produtividade através da melhoria de qualidade decorrente das avaliações e correções feitas pelo trabalhador, enquanto estratégia de super exploração, determina o seu contrário. Ou seja, a necessidade da escola investir na formação da consciência crítica através dos novos conteúdos, métodos, espaços e atores pedagógicos, incorporando novas sistemáticas de avaliação.

Estas novas sistemáticas deverão promover a participação do aluno no acompanhamento, consciente e crítico, de sua relação com o conhecimento, para que ele possa compreender as novas formas de controle social e do trabalho e participar ativamente das negociações de modo a usar seu conhecimento e experiência, não só como moeda de troca, mas também como insumo necessário à construção de novas relações entre capital e trabalho menos desiguais, e que historicamente possam um dia levar à sua superação. Outra dimensão a considerar são os novos comportamentos que a internalização do controle combinada com a responsabilização do grupo pelo atingimento das metas das células de produção, tem originado.

As novas formas de organização do trabalhador substituem a tradicional linha onde cada trabalhador era responsável pelo seu posto; a produção individual dá lugar à produção coletiva a partir de novas combinações entre trabalho humano e máquinas. Estas novas formas de organização permitem por um lado, o resgate da dimensão de totalidade do processo produtivo, à medida em que uma célula de produção é responsável por um processo de trabalho completo. Em decorrência, estabelece-se a multitarefa e as metas são estabelecidas por unidade. Desta forma, a falta de um trabalhador, seu despreparo ou eventuais erros são assumidos pelo grupo, deixando de ser o cumprimento das metas responsabilidade da empresa, o que se dava pela mediação de supervisores e controladores de qualidade. Com isto, melhora a qualidade, diminuem-se custos, e em decorrência, aumenta a produtividade; mas também extinguem-se postos e o trabalho é mais explorado.

Seria de esperar que estas novas relações reforçassem, no trabalho, os laços de solidariedade, necessários ao trabalho coletivo, os quais, transpostos para os comportamentos nas demais esferas da sociedade, reforçassem a organização dos trabalhadores tendo em vista a construção de um novo projeto social que superasse a exclusão, resultado estrutural deste modo de produção. A pesquisa, no entanto, revelou outra direção: contrariamente, o que está se reforçando é o individualismo possessivo,

irmão da propriedade privada, valores fundamentais do capitalismo. Este individualismo possessivo se revela através do uso individual do trabalho coletivo, para obter ganhos pessoais. Esta lógica se constrói a partir do estímulo ao individualismo através dos ganhos de produtividade; no limite, importam os objetivos individuais, em nome do que, pelo peru e pela festa de natal, sacrificam-se os objetivos políticos que, viabilizados através da organização coletiva, poderiam levar a novas relações sociais. As formas ainda existentes de sindicalismo que mantiveram as antigas bandeiras de luta, buscam contrapor-se a esta lógica, mantendo o coletivo como ponto de partida e de chegada das negociações. Contudo, assim que a fábrica resolver o problema atuarial de definir onde, e em quem, residem as maiores taxas de agregação de valor, abre-se o espaço para a atribuição diferenciada de ganhos de produtividade, o que vem sendo buscado insistentemente; realizar-se-á, então, o pleno domínio da lógica capitalista, a partir da qual construir-se-á uma sociedade cada vez mais violenta, miserável, destruidora e desumana.

Resta saber como a escola pode enfrentar esta realidade, e se é capaz de fazê-lo. Considerar as novas formas de controle e criar novos comportamentos que fortaleçam o coletivo, é um desafio que se impõe, se mantida a concepção de uma escola regida pela utopia da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Entre o discurso e a prática: a difícil e contraditória relação entre as mudanças no mundo do trabalho e a função da escola.

Passada a euforia do final dos anos 80, quando, ao constatar que a politécnica era uma tendência presente na nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas em decorrência da necessidade da reunificação entre ciência, trabalho e cultura, os estudos mais recentes mostram com vigor as contradições entre o discurso do capital e a prática produtiva. Consequentemente, os impactos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho sobre a escola, também são marcados pela positividade e pela negatividade.

A primeira contradição a apontar é a que ocorre entre o discurso da ampliação generalizada da educação básica, fundamento necessário para uma sólida formação profissional. Esta é, certamente a posição assumida por bom número de países desenvolvidos, que investem fortemente em educação básica e educação científico tecnológica, compreendidas como condições necessárias para a cidadania e para o desenvolvimento dos projetos nacionais. Tal não ocorre, contudo, nas economias menos

desenvolvidas, onde a progressiva redução dos fundos públicos, combinada com gestões estatais que ainda não superaram os vícios do patrimonialismo, corrói progressivamente as ações sociais dos estados nacionais, que monitorados pelos agentes financeiros internacionais, assistem à diminuição progressiva do seu espaço de manobra. A lógica da racionalidade financeira determina esvaziamento das políticas de bem estar social através do corte do gasto do governo para atender às necessidades básicas da população, que são passadas progressivamente para o setor privado.

Com o Brasil não é diferente; atravessado por profunda crise econômica e institucional, o governo adota um conjunto de políticas, definidas pelo Banco Mundial para os países pobres, que têm profundos e negativos impactos sobre a educação. Assim é que, regidas pela racionalidade financeira, as políticas educacionais vigentes repousam, não mais no reconhecimento da universalidade do direito à educação em todos os níveis, gratuita nos estabelecimentos oficiais, mas no princípio da equidade, cujo significado é o tratamento diferenciado segundo as demandas da economia.

Em consonância com a progressiva redução do emprego formal e com a crescente exclusão, o investimento em educação passa a ser definido a partir da compreensão de que o Estado só pode arcar com as despesas que resultem em retorno econômico. Desta forma, o compromisso do Estado com a educação pública obrigatória e gratuita mantém-se no limite do ensino fundamental. A partir deste nível, o Estado mantém financiamento restrito apenas para atender as demandas de formação de quadros e de produção de ciência e tecnologia nos limites do papel que o país ocupa na divisão internacional do trabalho. Ou seja, no atual quadro da progressiva redução do emprego formal, não é racional investir em ensino profissional técnico, em ensino médio e em ensino superior de forma generalizada. Assim, com o progressivo afastamento do Estado de sua responsabilidade com a educação, estes níveis vão sendo progressivamente assumidos pela iniciativa privada.

Em absoluta concordância com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, as políticas públicas de educação objetivam a contenção do acesso aos níveis mais elevados de ensino para os poucos incluídos respondendo à lógica da polarização; para estes, de fato são asseguradas boas oportunidades educacionais, de modo a viabilizar a formação dos profissionais de novo tipo: dirigentes especialistas, críticos, criativos, e bem sucedidos. Para a grande maioria, propostas aligeiradas de formação profissional que independem de

educação básica anterior, como forma de viabilizar o acesso a alguma ocupação precarizada, que permite alguma condição de sobrevivência (Decreto 2.208/97).

Assim, desmistifica-se a primeira falácia; ao falso discurso da necessidade da extensão da oferta de educação básica e profissional de qualidade para todos, o Estado responde adequadamente com uma política educacional restritiva para os níveis posteriores ao ensino fundamental. Estas políticas são orgânicas a um mercado de trabalho cada vez mais restrito, obedecendo-se, portanto à lógica capitalista da racionalidade financeira.

Da mesma forma, ao discurso de ampliação da participação, da necessidade de criatividade e da capacidade de crítica, correspondem processos produtivos cada vez mais padronizados, gerados na maioria da vezes pelas equipes de pesquisa e desenvolvimento dos países centrais, que determinam cada vez mais o esvaziamento do conteúdo do trabalho, acirrando-se certas dimensões do taylorismo / fordismo para os trabalhadores dos níveis hierárquicos mais baixos e para as empresas menos complexas. Evidentemente, estas dimensões objetivam-se sob novas formas, exigidas pelas novas bases materiais de produção, mas sem descorporificar-se de sua velha lógica.

A nova pedagogia do trabalho, como se buscou analisar, é ultrapassada pelas profundas contradições que marcam a relação entre capital e trabalho; as políticas educacionais vigentes, ao optar pelo atendimento às demandas do capital, viabilizam as positivities decorrentes desta nova etapa para um grupo restrito de trabalhadores, que vão desempenhar as atribuições de dirigentes / especialistas, responsáveis pelas funções de gestão, manutenção e criação.

Resta saber qual o papel que vai assumir a escola, a partir das novas e contraditórias dimensões, posto que se configura, também, como espaço contraditório, onde a prática conservadora concretizada na seletividade convive com a prática transformadora concretizada no acesso ao conhecimento e ao método científico.

O nosso desejo, reconhecidamente ingênuo, tem como objeto uma escola que, comprometida com os trabalhadores e excluídos, para além das políticas educacionais restritivas, pudesse tomar como referência as positivities presentes nas mudanças que ocorrem no mundo do trabalho para construir um novo projeto pedagógico que, rompendo com a lógica da racionalidade financeira, formasse os cidadãos de novo tipo, intelectual, técnica e eticamente desenvolvidos e politicamente comprometidos com a construção da nova sociedade.

Bibliografia

- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- JONES, Bryn e WOOD, Stephen. *Qualificações tácitas, divisão do trabalho e novas tecnologias*. Tradução Prof. Luiz Carlos Faria da Silva, Universidade Estadual de Maringá, Pr. mimeo s/d.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da Fábrica: As relações de produção e educação do trabalhador*. 4ª Edição. Editora Cortez, São Paulo, 1985.
- _____. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. Editora Cortez, São Paulo, 1997.
- MACHADO, Lucília. "Qualificação do trabalho e relações sociais" in: FIDALGO, Fernando S. *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. s/d.
- SEMINÁRIO GLOBALIZAÇÃO E ESTADO: "Universidade em mudança" in *Anais*, primeira parte. UFPR - Setor de Educação. SENAI / PR. Curitiba, 1996.
- SINGER, Paul. "Globalização, Estado e Universidade" in *Anais Seminário, Globalização e Estado: Universidade em mudança - 1ª parte*, Curitiba, UFPR, 1996.
- VILLAVICENCIO, Daniel. *Por una definición de la calificación de los trabajadores*. IV Congreso Español de Sociología; sociología entre dos mundos. mimeo, 1992.

A INFORMÁTICA NA ESCOLA E O PROFESSOR

*Hermínio Borges Neto*³

Esse ano marca a implantação da informatização das escolas públicas brasileiras. Pretende-se equipar essas escolas com cerca de 100.000 computadores.

E as escolas estarão preparadas para receber essas máquinas?

O processo de informatização das escolas brasileiras se caracteriza pôr uma falta de planejamento pedagógico. De um modo geral, preenche-se uma sala de computadores - chamada de laboratório de informática -, contrata-se um especialista em informática, às vezes com alguma formação em educação, para gerenciar o laboratório e pronto. Esquece-se o mais importante: o professor de sala de aula, aquele que é o especialista, o professor de matemática, o de ciências, o de linguagem, o que eles podem obter de ganhos em sua sala de aula com a introdução da informática.

Não custa nada lembrar que o fracasso desse processo, no final dos anos '80 e começo dos '90, na França e Estados Unidos deveu-se a falta de planejamento e investimentos em cima da formação dos professores. Softwares de boa qualidade foram desenvolvidos e distribuídos às escolas, como os franceses GEOPLAN e GEOSPACE, para se trabalhar a Geometria Plana e Espacial, mas não tiveram aproveitamento adequado exatamente pela falta de preparo dos professores.

O que acontece então, já que o laboratório está instalado, com professor "especialista" e tudo? Precisa-se ocupar esse espaço. Arranjam-se atividade para esse novo ambiente escolar. Haja cursos de computação básica, programas de desenhos, Logo, internet e até robótica. E para mostrar que o processo funciona, que o investimento foi bem feito, nada de jogos animados, já que o laboratório é para valer!

E o professor, onde fica? Continua na sua sala de aula, tradicional, sem saber como transformar essa nova ferramenta de (in)formação em atividade de ensino e aprendizagem. No máximo, ele solicita ao "professor" do laboratório que prepare alguma atividade para os seus alunos sobre um certo conteúdo. E cabe ao encarregado do laboratório, sem uma formação adequada, dar aula de matemática, português, inglês ou ciências. Algumas escolas chegam a obrigar o professor dessas disciplinas a freqüentar estas atividades, sem

uma menor preparação para se trabalhar com esse novo ambiente educacional que chegou na escola.

De um modo geral, praticamente, é difícil encontrar o computador com uma escola integrado como uma atividade didática, fazendo parte do planejamento do professor especialista, sendo utilizado pôr ele como uma ferramenta a mais - como já são os livros didáticos e os para-didáticos, uma calculadora, ou, até mesmo, o giz - na sua tentativa de conciliar o ensino e a aprendizagem.

Basta responder à pergunta: como se dá o acesso do aluno ao laboratório? Ele vai ao laboratório em um horário de sua aula, digamos, de matemática ou no horário da aula de informática? Se a resposta for no horário da aula de matemática, então, certamente, a informática foi introduzida de uma forma correta.

E a escolha dos softwares para essas atividades? Tradicionalmente são feitas pôr catálogos, pela indicação de alguém ou porque a escola concorrente também os utiliza. Nada de escolha pôr critérios pedagógicos, a partir de uma solicitação do professor especialista. Nada de resposta às perguntas bem simples, como a o que esse software se propõe a realizar? O conteúdo que é trabalhado atinge o seu objetivo? Quais campos conceituais são trabalhados? Que atividade o professor pode propor aos alunos? O nível de desenvolvimento cognitivo para trabalhar esse software está adequado aos meus alunos? Do ponto de vista de metodologia, o software está adequado? Quem tem que fazer essas perguntas, e muitas outras, deve ser quem entende do assunto, e normalmente não é nem o responsável pelo laboratório nem quem paga a fatura.

O Processo de Iniciação e Utilização das NTIC nas Escolas

De um modo geral, podemos caracterizar em quatro formas a iniciação e utilização do computador em um ambiente escolar: a Informática Aplicada à Educação, a Informática na Educação, a Informática Educacional e a Informática Educativa. Esta estratificação se faz necessária quando queremos caracterizar o trabalho do professor em uma escola que tenha laboratório/ sala de informática.

A primeira se caracteriza pelo uso de aplicativos da informática em trabalhos tipo controles administrativos ou acadêmicos, como emitir relatórios, escrever textos,

³ Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

confeccionar tabelas, manipular banco de dados, controlar fluxo de pagamento. Ou seja, ela é usada para o gerenciamento de uma escola, no sentido mais amplo de organização.

A segunda, caracteriza-se pela utilização do computador através de softwares desenvolvidos para propiciar suporte à educação, como os tutoriais ou outros aplicativos que, em geral, trazem características bem lineares de aprendizagem; o aluno vai ao laboratório tirar suas dúvidas, em aulas tipo reforço, usando tutoriais ou "livros multimídias", ou mesmo consultando a Internet. A maioria de softwares utilizados nessa etapa usam pouco os recursos de computação, como os hipertextos para navegação intra-texto, não permitindo uma navegação eficiente e de livre escolha do usuário. Quando muito, a navegação só permite ir adiante, não permitindo, em regra geral, retorno a níveis anteriores, ou mesmo ao ponto de partida. Esse é o estágio em que o computador se enquadra no que Valente (1997) chama de máquina de ensinar.

A Informática Educacional traz como perspectiva uma utilização da informática que concorra para a educação, caracterizando-se pelo uso do computador como ferramenta para resolução de problemas. É uma boa alternativa. Sua forma de trabalhar mais utilizada é feita pelo desenvolvimento dos chamados projetos. Os projetos são atividades desenvolvidas onde grupos de alunos são orientados a desenvolver determinado tema. Podem usar todos os recursos que tem direito e acesso, consultas a bancos de dados, a rede internet, troca de informações, participação de listas de discussões...

Nessa forma de trabalhar, como não há, tradicionalmente, uma participação efetiva de um especialista, ao se desenvolver um determinado tema, pode não ocorrer a transposição didática desejada. Isto é, o tema desenvolvido, embora bem feito, bem elaborado, bem apresentado, em forma de projeto, não garante a transposição didática (Balacheff, 1994).

Vejamos um exemplo. Em uma determinada escola, com tradição em informática, foi feito um projeto com um grupo de alunos para se estudar animais pré-históricos. Os alunos pesquisaram em livros, consultaram internet, trocaram mails, capturaram imagens destes animais, e produziram, em vídeo, um documentário de boa qualidade sobre o tema. Mas não sabiam responder a um pergunta bem simples e singela: como o dinossauro, animal imenso, pode ficar em pé, com toda aquela massa, se é herbívoro?

Como esse caso, poderíamos citar inúmeros outros. Levanta-se uma hipótese: do ponto de vista de ensino de computação, os alunos foram um sucesso. Trabalharam,

desenvolveram e aprenderam com muito eficiência, técnicas de computação gráfica que muitas editoras de vídeo não dominam, a técnica digital, ou de edição não-linear. Mas, o objeto do projeto era estudo de animais pré-históricos! Desse ponto de vista qual a avaliação que se faz?

São várias as razões para que isso aconteça. Dentre elas, de novo, nos remetemos a questão da formação/ competência do professor especialista para entendermos essa situação. Regra geral, o professor não domina o manuseio básico do computador, não conhece o seu potencial como recursos pedagógicos, de forma que nesses projetos ele participa mais como um consultor (in)formal, como aquele que encaminha os alunos ao responsável pela sala de informática, que é quem dá os andamentos ao projeto. Não participa, não acompanha o processo de criação, de descoberta dos seus alunos. Não trabalha obstáculos epistemológicos, tão úteis e fundamentais em resolução de problemas.

Como diz Capelo Borges, bolsista do Projeto Educadi/ CNPq,

"Apenas a chegada de máquinas em uma escola não é, de forma alguma, suficiente. É preciso capacitar os professores a usar com um mínimo de destreza o computador, para que eles possam aliar o seu conhecimento técnico ao conhecimento pedagógico, e dessa união retirar meios de levar a seus alunos novas maneiras de aprendizagem e descoberta de informações.

Essa necessidade de algum conhecimento técnico é realmente importante a princípio, pois o computador, ao mesmo tempo que atrai e seduz, também assusta e gera repulsa. O novo, o desconhecido, nos trazem essa ambigüidade de sentimentos, repulsa e atração."

Há ainda, o aspecto visual, lúdico, do trabalho final. Afinal, produzir um vídeo e apresentá-lo em um encontro de pais ou mestres ou mesmo em uma feira promovida pela escola torna-se um apelativo muito maior que saber responder perguntas sobre herbívoros. Nada contra o aprendizado de computação, ele sai ocorre naturalmente nesses projetos, não havendo necessidade de aulas formais de computação (Sonia Sette, 1997, pg. 98-99, sobre a criação de cursos de licenciatura em informática e conteúdos básicos ao aprendizado da informática). Mas o objetivo do projeto não era estudar os animais pré-históricos?

E pôr fim, a Informática Educativa, que se caracteriza pelo uso da informática como suporte ao professor, como uma instrumento a mais em sua sala de aula, no qual o professor possa utilizar esses recursos colocados a sua disposição.

Nesse nível, o computador é explorado pelo professor especialista em sua potencialidade e capacidade, tornando possível simular, praticar ou vivenciar situações -

podendo até sugerir conjecturas abstratas -, fundamentais a compreensão de um conhecimento ou modelo de conhecimento que se está construindo.

Não é difícil descobrirmos se estamos nesse estágio. Basta podermos responder negativamente a indagação: há momentos na atividade que está sendo realizada com o computador que não poderia ser desenvolvida sem ele, com resultados aproximados, ou mesmo melhores?

Neste contexto, a informática assume um papel de suma importância pois funciona como agente de propagação de conhecimento, colocando-se a serviço da educação. Ela funciona como um meio didático, na medida em que pode oferecer representação específica de um saber, facilidades de manuseio, feedback e uma possibilidade para acompanhar, a distância, a construção de um procedimento realizado pelo aluno, observando suas incerteza, hesitações, até que ele encontre o seu caminho. Através desse acompanhamento, o professor pode, inclusive, definir o momento mais acertado para fazer a sua intervenção (Artigue, 1996, pg. 12-13).

Pesquisas em andamento

Há diversos programas de informática em desenvolvimento nas escolas. Dentre eles, podemos citar o projeto EducaDi (www.psico.ufrgs.br/lec/ead) coordenado pela Profa. Lea Fagundes (leafagun@vortex.ufrgs.br), LEC/ UFRS e o treinamento de professores da rede pública do estado de São Paulo, ministrado pela PUC/ SP e coordenado pela Profa. Tania Campos (tania@exatas.pucsp.br).

O primeiro, trata-se de um projeto piloto de Introdução da Informática em escolas pública em 4 cidades (Fortaleza, Porto Alegre, Brasília e São Carlos). São cerca de 24 escolas envolvidas, tendo como um de seus objetivos a aplicação das tecnologias da informática em ensino a distância na formação de professores.

Já a experiência da PUC, trata-se de treinamento de professores de matemática em ensino assistido pôr computador. Cerca de 1.000 professores estão sendo iniciados no uso do software Cabri-Géomètre.

Com relação a projetos de pesquisa, citaremos dois, pôr conhecê-los de perto e pôr caracterizarem-se como de Informática Educativa, sem nenhuma restrição.

O primeiro deles, realizado na Faculdade de Educação da UFC, procura desenvolver o ensino de matemática assistido pôr computadores para alunos de pedagogia, procurando

modificar a prática pedagógica desses alunos e a sua forma de encarar a matemática; o segundo, um projeto piloto, desenvolvido em várias localidades da França, que tem a Profa. Michèle Artigue como uma dos coordenadores. Utiliza máquinas dedicadas a realizar determinadas tarefas (no caso, a TI-92), mas, em contrapartida, de custo muito baixo, e disponível 24 /24, 7/ 7, como eles dizem.

O trabalho na UFC: O uso de interface computacional no ensino de matemática no curso de Pedagogia

Nos cursos de Pedagogia, pelo menos na UFC, o contato direto com a Matemática ainda é com a Aritmética, na disciplina do tipo Ensino de Matemática, onde se faz a sua retomada em busca de uma preparação para o magistério. Nesse momento, os alunos deixam transparecer toda a fragilidade e deficiência dos conhecimentos e habilidades supostamente apreendidos na escola.

Essas deficiências, aliadas a uma abordagem tradicional vem provocando conflitos no processo ensino-aprendizagem. Questões sobre o que se quer que os alunos aprendam em matemática e como a gente pode caracterizar esse aprendizado, o que significa resolver problemas e o que é o raciocínio matemático, nunca são adequadamente discutidas (Schoenfeld, 1994).

Em matemática, um dos caminhos que enseja a possibilidade de gerar maior produtividade no processo ensino-aprendizagem pode estar na diversificação das formas de abordagem de cada tema a ser apresentado (o 'jeu de cadres', o 'point de vue' e a transposição didática que orientam os Irem franceses, surgidos a partir das idéias de Brosseau, Chevallard e Douady ou a idéia de campo conceitual de Vergnaud), a partir da qual se adapta o nível de aprofundamento desejado.

Assim, algumas opções viáveis podem ser encontradas, além da resolução de problemas (usando aqui a concepção de Polya e a 'méthode' de Rogalsky), que constitui a própria essência e razão de ser da matemática. Uma delas seria através da explicitação dos seus conceitos e de suas teorias adequando-os a partir de situações geradas da própria epistemologia histórica de seu desenvolvimento (usando como referência o Intuicionismo de Brouwer e Hayden, adaptado a uma proposta pedagógica); e estas podem tornar-se um meio bastante estimulador, tanto para o professor como para o aluno, criando-se uma atmosfera que facilite a compreensão do saber matemático pelo contato com sua gênese e

etapas de seu desenvolvimento; além disso fazer uso da experimentação, das aplicações e da computação.

Neste contexto, a informática assume um papel de suma importância, notadamente quando funciona como agente de propagação do conhecimento, ou seja quando coloca-se a informática a serviço da educação. Nesse projeto, considera-se o computador como meio didático, na forma como ele oferece representação específica de um conhecimento, as suas facilidades, o seu feedback e a possibilidade oferecida para acompanhar a construção de procedimento pelo aluno.

O uso de softwares adequados torna possível simular, experimentar, praticar ou vivenciar verdades matemáticas (podendo até sugerir conjecturas abstratas), de visualização difícil, mas fundamentais à compreensão plena do que está sendo exposto.

Velhos problemas, como a translação na geometria euclidiana, a obtenção de curvas a partir de seções planas em sólidos de revolução, a representação do modelo da geometria hiperbólica, impossíveis de se representar com o velho *PC* (não o micro, mas o papel e caneta!) se tornam até irrelevantes tal a facilidade de representação

O tratamento dinâmico da geometria, que ferramentas como o Cabri Géomètre (www-cabri.imag.fr) e o SketchPad (<http://www.keycurriculum.com>) possibilitam/propiciam, dão aparecimento a novas categorias de problemas e a um tratamento que em um ambiente tradicional *PC* não podem ser propostos:

1. a "generalidade" de uma construção e de uma solução, viabilizada pela capacidade de arrastar (o "drag") objetos, mantendo as relações entre objetos ligados por propriedades geométricas.

Por exemplo, um ponto sobre uma reta pode ficar fora da reta quando ela é arrastada, caso a sua marcação não ter sido como um objeto da reta.

2. o uso de transformações (reflexões, simetrias e translações) como ferramentas para se obter propriedades geométricas.

Isso se viabiliza pela possibilidade de criação de funções macros-geométricas, ou seja, funções geométricas que, a partir de uma entrada de dados -inputs- fornecem como saída -output- um objeto geométrico. Isso permite ao professor projetar os seu próprios menus e solicitar ao aluno que construa os seus objetos somente utilizando certas ferramentas (ver o exemplo de Capponi, 1993).

3. situação caixa-preta.

Uma caixa-preta é uma figura geométrica que é apresentada, onde se desconhece a sua construção e todo o seu processo de construção foi apagado (ou escondido). A tarefa do estudante consiste em reconstruir a mesma figura geométrica, mantendo todas as suas propriedades.

Em função disso, a pesquisa investiga quatro aspectos:

1. A reação apresentada pelos alunos (que no caso serão futuros professores) a esses novos paradigmas.

2. Suas reações com relação a mudança de concepção e de postura frente aos modelos de Matemática criados a partir da tela do computador.

De fato, embora os softwares utilizados sejam desenvolvidos para se trabalhar a matemática simbólica ou a geometria euclidiana, os modelos criados por eles são diferentes dos modelos teóricos, mesmo sendo suas primitivas bem simples e intuitivas.

3. A questão de validação de um teorema, em um ambiente computacional.

Ou seja, como os softwares trabalhados permitem deslocamentos dos objetos, deformações, rotações enfim, movimentos que possibilitam a simulação de situações as mais diversas mas mantendo as ligações entre as ações e os objetos envolvidos, será que propriedades que são verificadas nessas situações, não são teoremas? Como reagem os alunos diante dessa situação?

Enfim, investigar a questão do modelo matemático, baseado na lógica-matemática, versus o modelo dinâmico criado por um ambiente computacional.

4. Produção e preparação de documentos de referência para alunos e manuais didáticos para professores, disponibilizado na rede Internet (www.ufc.br/~edumat).

O exemplo francês com a calculadora TI-92: apropriação de calculadoras complexas pelos estudantes e estratégias desenvolvidas pelos professores

O projeto francês tem pôr objetivo estudar formas de apropriação de cálculos complexos, aliando possibilidades de cálculo simbólico e geometria pôr alunos do segundo grau, e estratégias desenvolvidas pelos professores para integrar estas ferramentas ao ensino de matemática.

O estudo foi levado a partir da calculadora Texas, modelo TI-92, pôr ser o único produto no mercado, na época do início do projeto, a dispor da possibilidade de cálculo

simbólico e de geometria, integrados a um equipamento portátil, de tamanho reduzido (21cm x 12cm x 4cm) e preço em torno de 160 dólares.

Note-se que os liceus franceses já têm uma tradição de uso em calculadoras gráficas, de forma que a introdução desse novo modelo não foi uma novidade tão grande, quer entre os professores quer entre os alunos.

Trata-se de um, digamos assim, pequeno computador, dispondo de um software de matemática simbólica e gráfica, o DERIVE, um software de geometria euclidiana e analítica, o Cabri-Géomètre, uma planilha eletrônica, um editor de textos e uma linguagem de programação para permitir a integração entre as diversas interfaces. Além da possibilidade de se ligar a um microcomputador ou a um visor ampliado com tela de cristal líquido, acoplando-se, assim, a um retroprojektor.

Teve início em set/96, e escolheu-se, para plano experimental, duas classes do segundo ano do II Grau, uma na cidade de Chartres e a outra na cidade de Caen. Os professores envolvidos no projeto já tinham bastante experiência no ensino de matemática assistido pôr computadores, e faziam reuniões bimensais de acompanhamento e avaliação. O projeto prevê a ampliação para outras turmas pilotos.

Nessas duas salas, cada aluno recebeu uma calculadora, e com ela permaneciam durante todo o ano letivo, como material didático das aulas de matemática.

O estudo comporta duas dimensões, uma teórica, outra experimental.

A dimensão teórica tinha pôr objetivo estudar as potencialidades ofertadas pela calculadora e as seqüências didáticas que deveriam ser postas pelos professores suscetíveis de serem utilizadas pela calculadora.

Para iniciar essas investigação tomou-se como ponto de partida, os estudos dos resultados das experiências com o software DERIVE, levantados pela equipe DIDIREM (1993-94), e adaptando-os as versões dos softwares e características dos novos equipamentos.

A dimensão experimental centrou-se em três pontos:

1. Apropriação progressiva pelos estudantes da calculadora e criação de ambientes didáticos que visem gerar uma efetiva apropriação.
2. Estudo de situações que explorem o potencial permitido pelo equipamento.
3. Avaliações concebidas em função do produto, no caso, a calculadora TI-92.

Para efetuar esses estudos, recorreu-se a uma metodologia diversificada que levasse em conta as diversas facetas da pesquisa, ou sejam, a apropriação da ferramenta, no caso a calculadora, e a gestão dessa apropriação pelo professor; as potencialidades em termos de articulação entre os quadros algébricos, gráficos e geométricos; e a avaliação.

Com respeito a avaliação, leva-se em conta dois aspectos distintos:

1. O desempenho dos alunos das classes envolvidas no projeto em controles padrões, mas realizados com a calculadora TI-92. Na medida do possível, tentar-se-á utilizar as mesmas avaliações existentes para as classes no mesmo nível e no mesmo estabelecimento, mas não envolvidas na pesquisa, com o objetivo de fazer comparações com o resultado obtido com o uso da TI-92
2. O desempenho dos alunos com respeito a assuntos específicos ao uso da calculadora, tanto na concepção das suas atividade matemática quanto ao que era esperado ao nível de explicações de suas produções e das provas (aqui, no sentido de provar teoremas, afirmativas).

Bibliografia

- ARTIGUE, M. *Computer environments and learning theories in mathematics education*, pre-print, 1996.
- BALACHEFF, N. "Didactique et intelligence artificielle" in *Recherche en Didactique des Mathématiques*. Repères IREM, nº 19, 1994, 27-44.
- Cabri-Géomètre, IMAG, Institute Joseph Fourier, FR, <http://www-cabri.imag.fr>.
- Cahier de DIDIREM. Une recherche sur le logiciel DERIVE, IREM, Paris VII, 1995.
- CAPELO BORGES, F. *Os computadores chegaram... e agora, o que fazer?* <http://www.ufc.br/~edumat>, 1997.
- DERIVE® for Windows, Soft Warehouse, Inc. <http://www.derive.com>.
- Equipe DIDIREM. *Études des modes d'appropriation des calculatrices complexes par des élèves de lycée et des stratégies développées par les enseignants pour l'intégration de ces outils à l'enseignements des mathématiques*. IREM, Paris 7, 1996.
- GeoPlan e GeoSpace, software desenvolvido pelo C.R.E.E.M /CNAN, França, dez/1991.
- JOHNSON, D. *Evaluating the impact of technology: the less simple answer*. <http://fromnowon.org/jan96/reply.htm>, 1996.
- LABORDE, C. Do the students learn and what do they learn in a computer based environment? The case of Cabri-Géomètre in *Technology in Mathematics Teaching*, UK, 1993.
- LABORDE, C. e CAPPONI, B. "Cabri-Géomètre constituant d'un milieu pour l'apprentissage de la notion de figure géométrique" in *RDM*, 1994, vol. 14/1.2, pg. 165-210, 1994.
- SCHOENFELD, Alan H. "What do we know about mathematics curricula?" in *Journal of Mathematical Behavior*, Volume 13, #1, pg. 55-80, 1994.
- The Geometer's Sketchpad, Key Curriculum Press, US, <http://www.keycurriculum.com>.
- VALENTE, J. Armando & Almeida, Fernando J. "Visão Analítica da Informática no Brasil: a questão da formação do professor" in *Revista Brasileira de Informática Educativa, RBIE*, nº 1, 1997, pág. 45-60. Brasil.

TECNOLOGIAS INTERATIVAS E EDUCAÇÃO⁴

Maria Rita N. S. Oliveira⁵

Situando a temática

Com base em estudos que venho desenvolvendo sobre a produção na área da Didática, no Brasil, no VII ENDIPE em 1994 (OLIVEIRA, 1994), e na XIX Reunião Anual da ANPED, em 1996 (OLIVEIRA, 1996a), aponto, entre outras, a limitação na área referente ao não estudo da questão da superação do *taylorismo* na indústria tecnizada e suas implicações na escola brasileira. Essa constatação, ao lado de outras apontadas durante o VIII ENDIPE, em 1996 (OLIVEIRA, 1996b), sugere alguns desafios na área entre os quais registro a superação da situação em que se trata o ensino, quando entendido como trabalho didático,

"no interior das discussões sobre a fragmentação operada no processo de acumulação capitalista entre execução, planejamento e avaliação, e sobre as qualificações exigidas do operário na indústria moderna, *taylorizada*, meramente ignorando questões das mudanças na base técnica do processo produtivo e sua relação com o sistema educacional, com a escola e com o ensino como trabalho. Estreitamente ligado a essa questão, os estudos em Didática vêm se furtando de estudar extensa e intensamente a questão das inovações tecnológicas e suas implicações sobre o ensino." (OLIVEIRA, 1997a, p. 142).

Ao lado dessa situação, encontram-se iniciativas na área, no sentido de acolher estudos e pesquisas a respeito das atuais transformações tecnológicas e suas implicações no campo educacional, desenvolvidas no contexto de outras áreas em educação, que não a Didática, e com objetos específicos de estudo que não o ensino como prática social na escola brasileira, articulada a outras práticas sociais. Essas iniciativas vieram, pouco a pouco, se intensificando, e a sua expressão, ainda tímida, por exemplo, por meio da inclusão de apenas um simpósio a respeito da temática específica, entre os doze simpósios no VII ENDIPE, em 1994, passando pela discussão dessa temática em mais de uma das atividades no VIII ENDIPE, em 1996, alcança hoje, neste IX ENDIPE⁶, uma posição de certa centralidade. Esta se manifesta no objetivo geral do encontro, e, particularmente, na

⁴ Versão preliminar e resumida referente à discussão da temática no interior da pesquisa *A prática pedagógica no ensino tecnológico: saber escolar e novas tecnologias*, em desenvolvimento no estágio de pós-doutoramento da autora, na PUC de São Paulo.

⁵ Profª. Titular da FaE-UFMG e Profª. Adjunta doutora do CEFET/MG.

⁶ Ver ENDIPE (1994), ENDIPE(1996), ENDIPE (1998).

ementa de um de seus eixos temáticos - *novos desafios às práticas em sala de aula* - no qual se situa o presente Simpósio.

Assim, tomo como ponto de partida para discutir a temática das *tecnologias interativas e educação*, neste simpósio, o enfrentamento que venho buscando fazer do desafio aqui explícito, estimulada sobremaneira pela minha prática profissional, desde 1992, em uma Instituição de Educação Tecnológica - o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) -, desenvolvendo atividades nos setores da administração acadêmica, da pesquisa e do ensino.

Isso posto, esta exposição possui como objetivos trazer à tona duas ordens de questões estreitamente interligadas acerca das relações entre a educação e o setor produtivo e acerca da presença geral das tecnologias na educação, face ao estágio atual de desenvolvimento tecnológico. Parto do pressuposto de que "*as possibilidades postas pelas novas tecnologias*" e pelas *tecnologias interativas* ao ensino só se concretizarão na direção de uma "*educação escolar emancipatória*" (ENDIPE, 1998), quando forem consideradas no contexto das questões mencionadas.

Apresso-me a registrar que conceituo a educação escolar emancipatória como a formação crítica e criativa do aluno-cidadão, à luz de um projeto de sociedade mais justa e democrática, fundada na superação das relações de alienação, exploração e dominação.

Apresso-me, ainda, a me posicionar a favor da possibilidade de ruptura com essas relações, por meio de lutas que envolvem, sim, a exploração das capacidades, dos produtos e processos tecnológicos, construídos, que são, no jogo de forças e interesses contraditórios dos diferentes sujeitos e setores da formação social brasileira. Assim, o fato de que a minha fala estará, de certa forma, centrada em limitações na presença das tecnologias interativas na educação não significa o estar contra essas tecnologias ou contra a democratização de formas de acesso e de interação com o conhecimento científico-tecnológico atual. Ao contrário, significa a intenção de sugerir aquela presença da forma a mais proveitosa possível, para a qual se faz necessária a superação de reducionismos com os quais ela vem aparecendo na sala de aula das escolas no País, e de que procuro tratar neste simpósio. Essa abordagem vai ao encontro da sugestão do título daquele eixo temático deste ENDIPE em que este simpósio se situa.

Novas tecnologias no processo produtivo e educação

1 - Questões conceituais

Parto do entendimento de que *tecnologia* refere-se a recursos construídos com o objetivo de resolver problemas relativos a necessidades enfrentadas pelos sujeitos numa dada formação social. Essa concepção implica entender que tecnologia inclui não apenas produtos, tais como equipamentos computacionais, programas televisivos, *software*, mas, também, processos, tais como, no caso da área da educação, as formas de organização curricular no ensino modular ou no ensino à distância. Já a expressão *novas tecnologias no setor produtivo* envolve mudanças quanto a informatização, automação, robotização, tendo em vista as novas bases técnicas da produção, fundadas na microeletrônica, mas, também, as novas formas de gestão e controle da produção, caracterizadas pela racionalização sistêmica.

Além disso, entendo que as tecnologias são produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. Assim, os produtos e processos tecnológicos são *artefatos* sociais e culturais, que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos. Esse caráter social e histórico não é privilégio das tecnologias. Ele é propriedade essencial também da educação, e, é claro, da educação escolar.

Entendo por *educação escolar* um trabalho concreto de produção e reprodução da existência humana, nas esferas material e espiritual, pelo qual os atores da situação pedagógica, professores e alunos em particular, relacionam-se entre si e com o mundo natural e social. Nesse trabalho, o objetivo de formação humana liga-se a assimilação, construção e produção cultural, e não apenas à transmissão de idéias, valores e conhecimentos.

A educação escolar é trabalho produzido socialmente pelo homem, é *práxis* - prática intencional transformadora -, articulada às bases materiais da sociedade e a outras práticas sociais com as quais se relaciona dialeticamente.

Entendo, ainda, que a educação escolar envolve interação, comunicação entre as pessoas, não excluindo recursos físico-materiais mediadores, e posicionando o próprio professor como um mediador entre os alunos e os produtos e processos culturais. Dentro disso, o trabalho didático envolve condições objetivas e subjetivas de uma relação social, cuja interlocução entre os atores pedagógicos faz parte da identidade do trabalho em pauta. Grosso modo, e em outras palavras: só há educação escolar no contexto do trabalho

didático, que é uma produção histórico-social, implicando sujeitos definidos historicamente como professores e alunos.

E nesse entendimento do processo de educação escolar, o denominado *saber escolar* implica, particularmente, uma recontextualização do conhecimento produzido pelos diferentes campos do conhecimento, envolvendo um processo de reinvenção cultural, com disputas, divergências e conflitos, no qual selecionam-se os elementos da cultura que são passíveis e desejáveis de serem ensinados e aprendidos na escola, a qual, por sua vez, influencia a cultura da sociedade.

2 - Polêmicas, consensos e desafios

No relacionamento entre novas tecnologias no setor produtivo e educação, surgem questões polêmicas, envolvendo, no entanto, algumas derivações consensuais.

Uma dessas questões consiste na positividade ou não do desenvolvimento das forças produtivas em relação à evolução do modo de produção capitalista, o que traz à tona o debate, não resolvido no seio do marxismo, sobre o princípio explicativo da transformação social, implicando maior ou menor adesão à posição de afirmação da existência de contradições entre as forças produtivas e as relações de produção, numa dada formação social.

Conforme análise de Arroyo (1991), essa questão é muitas vezes equacionada em termos da posição de polarizações, que implicam, por exemplo, o favorecimento ou do fator tecnológico, enquanto força produtiva, como determinante da organização econômica e social, ou desta como determinante do desenvolvimento tecnológico, e, ligado a isso, da também polarização relativa ao processo de qualificação/desqualificação do trabalhador, no seio do sistema capitalista. Com base em Braverman (1987)⁷, esse processo é muitas vezes discutido à luz da tese da desqualificação tendencial da força de trabalho.

No entanto, estudos da década de 90, no Brasil⁸, tendem a afastar-se dessa posição, e, assumindo a complexidade e dialeticidade das relações entre esses fatores, ao discutirem a questão da qualificação do trabalhador, afastam-se também da *Bravermania* dos anos 70, admitindo, ainda que com relativizações, o fator de disseminação da educação escolar com

a incorporação da ciência à produção (por exemplo: SAVIANI, D., 1994, GOUVEIA, 1994; SALM, 1994).

Estreitamente ligado à questão anterior, encontra-se o debate sobre uma segunda questão, a de se a educação potencializa ou não trabalho e do risco da assunção da teoria do capital humano ao se defender a importância da educação face às coordenadas atuais do desenvolvimento tecnológico.

Dentro disso, discute-se a contradição da sociedade capitalista, no interior da qual, embora o saber seja força produtiva, seja meio de produção e, portanto, propriedade dos capitalistas, os trabalhadores necessitam de algum saber para produzirem. Essa situação contraditória e o fato de que as tecnologias fundadas na microeletrônica, na era atual das máquinas inteligentes, incorporam as próprias operações intelectuais, vão ao encontro da tendência ao desaparecimento das qualificações específicas, e implicam condições de elevação do patamar da qualificação do trabalhador.

De fato, conforme apontam estudos na área (MACHADO, L., 1991, 1993A, 1993B; NEVES, 1992; OLIVEIRA, 1993a; BRYAN, 1993), o trabalho flexível e integrado (comandos embutidos em software, permitindo a reprogramação do equipamento para a realização de atividades diferentes e a racionalização sistêmica), típico da indústria informatizada, exige do trabalhador: capacidade de interação grupal; responsabilidade com o processo de produção; presteza de intervenção; capacidade de síntese, análise e avaliação; raciocínio lógico, abstrato e crítico; capacidade de aprender. Essa lista de competências é sintetizada pela afirmação da nova necessidade de uma formação geral, sólida e crítica por parte do trabalhador, o que iria ao encontro dos interesses da educação escolar emancipatória.

Entretanto, estudos mostram também que a qualidade do trabalho não é uma consequência natural e direta das inovações tecnológicas, cujo próprio desenvolvimento atende a interesses conflitivos no seio da sociedade capitalista. Essa qualidade depende prioritariamente do aspecto teleológico e da forma pela qual as inovações são utilizadas. Assim, Castro, afirma:

"tecnologias, o trabalho, a produção e os sistemas de ensino se condicionam e se determinam, mas não mecanicamente. Em termos mais concretos, o trabalho e a Educação, ao mesmo tempo em que caracterizam aspectos fundamentais do desenvolvimento da sociedade, estão configurados pelos poderes econômicos e políticos predominantes nessa mesma sociedade." (CASTRO, 1994, p.32).

⁷ O livro teve sua primeira edição, em inglês, em 1974.

⁸ Ver, por exemplo, os trabalhos apresentados no Gt Trabalho e Educação durante as Reuniões Anuais da ANPED.

Ao questionamento sobre o caráter inevitável e desejável de mudanças no sistema educacional, no contexto das mudanças que estariam ocorrendo na base material da sociedade, acrescenta-se a polêmica em torno do fato de que se, de um lado, os empresários concordariam com a necessidade de a preparação do novo trabalhador ultrapassar o treinamento para o exercício de tarefas fragmentadas e repetitivas, de outro, a rigor, a preocupação com a inovação tecnológica e a realidade desta estão distantes do chão de fábrica.

Além disso, a abordagem das questões educacionais, nos limites da modernização tecnológica no País, encontra resistência no interior da posição que defende o tratamento da educação como um dos direitos básicos de cidadania e em suas relações com os problemas de diferenciação econômica e social, que permeiam o tecido político e cultural mais amplo. Nesse sentido, cumpriria explorar o papel da educação quanto ao fortalecimento do pluralismo político e cultural, no interior das modificações no setor produtivo, tendo em vista um sistema democrático e de justiça social.

Por outro lado, o caráter predatório e autoritário da sociedade brasileira é, entre outros, um obstáculo à incorporação das novas tecnologias no setor produtivo. E, assim, enfrenta-se uma outra questão polêmica ligada sobretudo à relativização das condições históricas, referentes à aceleração do progresso técnico e seus impactos na estrutura produtiva e no sistema educacional.

Pode-se dizer que o cenário do País apresenta a convivência simultânea de diferentes padrões de desenvolvimento capitalista, refletindo sistemas variantes desse modo de produção, heterogeneidade na implementação de processos de modernização e descompassos de desenvolvimento entre os diferentes setores e no interior deles e, enfim, o não esgotamento da sociedade industrial. Com base em estudos empíricos, parece mais válido, do que o oposto, concluir pela *"hipótese de que está se consolidando uma modernização limitada a alguns setores, muito diversificada no interior de cada um, com uma incorporação apenas pontual das inovações tecnológicas e organizacionais"*. (FERRETTI et al., 1994, p.10).

E assim,

"as demandas do campo educacional poderiam ser facilmente atendidas através de reciclagem desenvolvida pelas próprias empresas. Para Oliveira, 'uma reforma ampla do sistema educacional só seria um imperativo se houvesse uma modernização

profunda, que fosse capaz de unir competitividade e equidade'." (FERRETTI et al., 1994, p. 10-11).

Finalmente, quanto ao processo particular de *seleção e organização do saber escolar*, face ao uso de novas tecnologias, no estágio atual de desenvolvimento tecnológico, deve-se lembrar o fato de que, tanto no âmbito da realidade do ensino, como no âmbito do desejável acerca dessa realidade, há o embate entre concepções teórico-práticas. Estas privilegiam como critério orientador desse processo: ou a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, ou os aspectos lógicos relativos ao conteúdo do ensino, ou a relação escola-sociedade, incluindo-se neste último caso a defesa da necessidade de harmonização da educação com os progressos científico-tecnológicos, ou, ainda, todos esses fatores, sincrética ou dialeticamente considerados⁹.

Ao lado dessas questões polêmicas, pode-se falar também de um certo consenso entre os educadores, em particular entre aqueles vinculados ao Sistema de Educação Tecnológica do País, relativos ao reconhecimento da importância de se definir uma política tecnológica referente a geração, difusão e incorporação de novas tecnologias, ligadas à nova capacitação tecnológica do conjunto do setor produtivo, para que o País alcance um novo patamar de desenvolvimento social e econômico, no novo modelo de competição internacional. E, dentro disso, que se discutam princípios e diretrizes referentes ao sistema educacional. Assim, acaba-se concluindo que, embora este não seja definidor de alterações no cenário atual do País, e não possua sua identidade adstrita às mudanças do trabalho no espaço fabril, essas não podem ser negligenciadas, no setor educacional, dadas a sua influência em termos de novas relações entre trabalho e educação, e até mesmo a falta de previsibilidade das suas consequências, no jogo dos diferentes interesses que permeiam esse cenário.

O quadro apresentado evidencia desafios para o saber teórico-prático na área educacional, na condição do estágio atual de desenvolvimento tecnológico, relativos: (a) ao tratamento das questões apresentadas sem os reducionismos implícitos em posições que polarizam os fatores em torno dos quais elas se constroem, e/ou absolutizam o valor de algum deles; (b) à superação dos descompassos entre o debate e a produção intelectual na área, no fórum da academia, em torno dessas questões, e o seu tratamento nas escolas em geral. A esse propósito, o trabalho pedagógico no interior da sala de aula, no Sistema de

Educação Tecnológica, sugere a nem sempre familiaridade dos professores com o debate aqui levantado, a despeito do fato de expressarem reconhecimento sobre a importância de as práticas de ensino se desenvolverem levando-se em conta a questão da modernização produtiva. Os estudos em pauta chegam ao professor nas escolas de forma muito fragmentada, e a virtualidade da contribuição deles acaba por não se realizar.

Além disso, para contribuírem na construção da relação entre as novas tecnologias e a educação dirigida à educação escolar emancipatória, a teoria educacional, em geral, e a teoria didática, em particular, devem superar alguns de seus limites. Entre estes, registram-se:

- as análises sobre o estágio atual do desenvolvimento tecnológico e suas relações com a educação não incorporam análises sobre as práticas curriculares nas salas de aula nas escolas, tampouco sobre as práticas escolares que envolvem o uso de tecnologias educacionais que vão ao encontro desse estágio;

- corroborando as considerações de Silva (1991), acerca das limitações no tratamento da questão da produção, distribuição e transformação do conhecimento, por parte das teorias da educação, de um lado, e das análises do processo de trabalho capitalista, de outro, tem-se: os estudos sobre as relações entre novas tecnologias e educação deixam de problematizar as condições de construção e reconstrução do conhecimento científico que é/seria incorporado na tecnologia, e que abrangem não só as formas e limites de acesso a esse conhecimento, mas também o fato de ele não ser gerado e distribuído exclusivamente no contexto da produção ou tampouco no contexto da escola. Por outro lado, isso ocorre também no âmbito da produção intelectual sobre a relação entre conhecimento científico e saber escolar, uma vez que essa produção deixa implícita a afirmação de que o conhecimento científico está à disposição da escola, em relação ao qual esta possui livre acesso para selecioná-lo e organizá-lo.

O exposto vai ao encontro do fato de que as práticas, as discussões, as diretrizes legais e os Programas Oficiais de melhoria do ensino, no interior do Sistema de Educação Tecnológica, em que venho atuando, parecem ignorar a questão da construção, reconstrução e distribuição do conhecimento que interessa para o setor produtivo, na situação presente, em que as próprias condições das novas tecnologias influenciam a

transformação do caráter de insumo do conhecimento científico no caráter de mercadoria deste, para o setor produtivo.

Finalmente, a construção de uma *ponte* considerada necessária entre as novas tecnologias no processo produtivo e a educação parece ter como *solução* o objetivo de formação do homem contemporâneo, por meio de um processo de educação para o futuro. Nesse processo, estariam presentes objetivos educacionais relativos àquelas competências do novo trabalhador aqui mencionadas. No entanto, observa-se que há uma ausência de discussões sobre o *conteúdo cultural* presente nos denominados novos requerimentos de qualificação do trabalhador, amplamente discutidos na literatura da área. Estes são tratados ou de forma estritamente técnica, ou, na maioria das vezes, sintetizados em listas de competências gerais. Não parece haver um tratamento mais compreensivo sobre o significado social e cultural dessas competências, cujas referências transformam-se em expressões destituídas de sentido concreto quando chegam até a escola. Assim, de um lado pode-se afirmar (ver, por exemplo, FERRETTI et al., 1994, GOUVEIA, 1994) a existência de concordância entre as demandas pelas competências listadas e a perspectiva humanista do processo educativo, cujos objetivos deveriam privilegiar habilidades cognitivas e comportamentos afetivos em detrimento de habilidades psicomotoras e da memorização de conhecimento. De outro, no entanto, essa concordância parece situar-se plenamente apenas no âmbito do discurso, garantida pelo fato de que o significado das competências mencionadas, expressas como finalidades gerais e abstratas, não é, de fato, explicitado; a rigor, o acordo é aparente e não significa a existência de consensos entre os objetivos no interior do setor produtivo e os objetivos no setor educacional;

A questão das novas tecnologias na educação

1 - Questões conceituais

Com base nas discussões anteriores, entendo que a expressão *novas tecnologias no campo educacional* refere-se a recursos - produtos e processos - presentes nos âmbitos da administração e da condução do processo de ensino nas escolas, e que se relacionam ao atual estágio de desenvolvimento tecnológico.

Importa lembrar a realidade de que as novas tecnologias, construídas historicamente, são reconstruídas quando utilizadas no interior do processo também

⁹ Ver Saviani, N. (1994).

histórico de educação escolar¹⁰. Dentro disso, por exemplo, as denominadas resistências do setor educacional à disseminação das novas tecnologias, no ensino, quando comparadas com a aceitação da disseminação destas no setor dos serviços bancários, sinalizam significados diferentes que lhes são atribuídos num e noutro caso, e pelos quais os aspectos técnicos das tecnologias são ressignificados à luz de aspectos ideológicos e políticos, no interior de cada um dos setores em pauta.

Entre as novas *tecnologias*, aquelas que se denominam *interativas*, no interior do saber teórico-prático do campo do ensino, independentemente de discussões acerca do conceito de interação, caracterizam-se por envolver um ambiente em que o aluno *conversa* com o *aparato* tecnológico em uma linguagem que este o *entende*, e portanto, lhe responde. É freqüente, ainda, na produção teórico-prática da área, o uso da expressão ambiente interativo, para caracterizar situações de ensino-aprendizagem, em que há vários recursos tecnológicos presentes em um mesmo ambiente, interligados em não entre si.

A concepção de tecnologia interativa¹¹ aparece enfatizada principalmente nas situações de uso da filosofia LOGO na educação. Esta se refere a uma proposta pedagógica com fundamento na teoria piagetiana em que o microcomputador é considerado elemento catalisador de mudanças radicais na educação. Entretanto, o criador da filosofia LOGO - Seymour Papert - admite a sua utilização mesmo sem o micro. Assim, nessa filosofia, o importante é uma concepção de educação que envolve estímulo ao desenvolvimento pessoal, à independência, para a qual, no entanto, não há dúvidas de que o micro, através da linguagem LOGO, será um instrumento poderoso.

Nesse contexto, a concepção de interação no interior da teoria piagetiana, que pressupõe o processo de construção do conhecimento como fruto da interação entre sujeito e objeto epistemológicos, é usada como pano de fundo para discussões comparativas entre o uso do microcomputador, no ensino, como um instrutor (tendo como pano de fundo a teoria comportamental) ou como um aprendiz do aluno (tendo-se como pano de fundo o interacionismo construtivista)¹². Neste último caso, defende-se, entre outras, as posições de

¹⁰ Tal situação não é privilégio das novas tecnologias na educação. Conforme discutidos por Yves Schwatz, em palestra proferida em 08/05/97, na FeUSP, sobre novas organizações do trabalho, pesquisas em empresas, ainda que do mesmo setor, por exemplo, o das indústrias químicas, evidenciam o fato de que novas tecnologias organizacionais não se traduzem de forma monovalente em diferentes empresas estudadas, além do fato de que dados de pesquisa mostram grandes diferenças entre o comportamento dessas tecnologias no setor industrial e o seu comportamento no setor de serviços.

¹¹ Ver pesquisa de Oliveira (1993b) e a pesquisa em andamento de Gonçalves (1998).

¹² Ver discussão sobre o uso do computador na escola a partir da categorização de Taylor (1980), segundo o

que ao *ensinar* o computador, o aluno: aprende mais profundamente sobre o próprio processo de aprender do que nas situações do uso do computador como um instrutor; e vivencia experiências qualitativamente diferentes das experiências que vive em qualquer outra condição escolar. Com tudo isso, a concepção de tecnologia interativa na educação e no ensino vem atrelada à idéia de desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico do aluno em sala de aula.

Finalmente, acerca da concepção de interação no interior das tecnologias na educação, importa que se discuta uma questão importante. Essa interação sugere a ocorrência de um processo de comunicação *mais completo* do que de fato, àquele que é viabilizado pela/na presença dessas tecnologias.

Assim, por exemplo, um programa interativo pela TV, sugere uma plena comunicação entre os telespectadores que estão assistindo ao mesmo programa e que podem ser alunos de uma escola. No entanto, essa comunicação é mediada por um apresentador, que lida com um leque restrito de alternativas já postas, sobre as quais cada telespectador pode/deve opinar. Da mesma forma, um aluno, *navegando na internet*, tem a *ilusão* de que está interagindo com o mundo, e apreendendo a realidade deste em sua plenitude, limitada apenas pela medida de seus interesses. Encobre-se o fato de que o contato se faz com o caráter simbólico dessa realidade e nos limites dos recursos tecnológicos em pauta. Além disso, numa situação de interação do aluno com a TV ou com o micro, o aluno pode *interagir* com o programa, modificando-o, mas, sempre, é claro, nos limites das opções que o recurso tecnológico apresenta.

2 - A presença das novas tecnologias na educação

A não compreensão e o não tratamento da questão das novas tecnologias na educação, à luz das considerações anteriores implicam reducionismos lógico-históricos, e que se expressam em argumentações tomadas para se defender o caráter inevitável do uso dessas tecnologias no ensino, sobretudo no caso daquelas baseadas na microeletrônica¹³.

qual o micro pode aparecer como um instrumento (*tool*), um instrutor (*tutor*) ou um tutorado (*tutee*).

¹³ Pode-se dizer que a produção intelectual na subárea da informática na educação, no País, é bem marcada pelos reducionismos aqui discutidos, conforme evidenciam: análise de projetos de pesquisa e de cursos de especialização na subárea, apresentados, nesta década, a agências financiadoras - CAPES e CNPq - das quais tenho sido consultora *ad-hoc*; pesquisa integrativa na área da *educação e informática*, envolvendo a produção intelectual brasileira, no período de 1987 a 1992 (OLIVEIRA, 1993b); dados preliminares da pesquisa, envolvendo essa produção no período de 1988 a 1997 (GONÇALVES, 1998).

Essas argumentações referem-se a: (a) afirmação da suposta realidade da generalização da denominada reestruturação produtiva no cenário brasileiro, entendida como destino e não como tendência; (b) tratamento dessa reestruturação como se ela fosse destituída de conflitos, e, conseqüentemente, de forma descontextualizada, frente à mencionada relativização da aceleração do progresso técnico e do relacionamento deste com a estrutura produtiva e o sistema educacional brasileiro; e (c) tratamento desse progresso em termos de sua expansão, não relativizada, por todos os setores da sociedade brasileira.

A partir daí, há a defesa do uso de novas tecnologias na educação e no ensino, no processo de formação de novos trabalhadores, que estariam sendo requeridos pelo estágio atual de desenvolvimento tecnológico, através de um processo didático-pedagógico que não deveria e não poderia ser *atrasado*, sob pena de não se garantir o objetivo de formação de um novo cidadão para o novo século.

E mais uma vez, aqui, também, os argumentos para essa defesa expressam reducionismos no tratamento da questão, quando: (a) afirmam, de forma absoluta, a realidade da elevação e da mudança da natureza das qualificações exigidas do trabalhador, sem o entendimento de que o processo de qualificação da força de trabalho não é um dado absoluto. Desconhecem que o processo de qualificação-desqualificação é um processo contraditório, implicando descompassos nos diferentes setores do mundo produtivo e construções e negociações sociais; (b) equacionam as questões educacionais nos limites da modernização econômica do País, e dos interesses empresariais, reduzindo direitos à educação aos imperativos do mercado de trabalho; (c) transpõem propostas teórico-práticas do mundo fabril para o mundo escolar, implicando necessárias distorções na compreensão e no tratamento dos processos de educação e de ensino, que são operadas para que estes se adaptem à linguagem, à estrutura e à dinâmica próprias do mundo fabril; (d) afirmam a capacidade de o uso dos recursos tecnológicos no ensino, sobretudo os computacionais, propiciar o alcance do objetivo de o aluno aprender a aprender, e alcançar um grau de desenvolvimento afetivo-cognitivo superior, desconhecendo a relatividade e os conflitos nos resultados de pesquisas que tratam do uso da informática na educação.

No âmbito da prática do ensino propriamente dita, os reducionismos mencionados aparecem requalificados. Assim, a presença das novas tecnologias na escola, sobretudo o microcomputador, não raro é defendida como panacéia para a solução dos problemas

educacionais, equacionados nos limites da racionalidade técnico-sistêmica, em programas de ampla *implantação da informática* nas escolas, em que se idealiza um *processo educacional com e da tecnologia*.

Ao lado desses programas, encontra-se o uso das novas tecnologias nas escolas tomadas apenas como recursos didáticos. Aqui, trata-se, então, da *educação* escolar ou do *ensino com tecnologia*. E, com frequência¹⁴, não se consideram os fatos de que esses recursos, pela lógica que lhes é implícita, e pela forma particular com que incorporam e tratam o saber, imprimem conteúdo à formação do aluno.

De fato, quer sejam utilizados como recursos para o ensino ou para a pesquisa, as novas tecnologias, principalmente o microcomputador:

- imprimem as características próprias da sua lógica aos conteúdos de ensino que veiculam;
- pelas condições próprias de operação dos sistemas de organização e armazenamento de dados e conteúdos, tratam de informações do tipo saber-enciclopédico, e não saber-conhecimento;
- sugerem uma forma de relação entre os conteúdos veiculados, análoga à concepção de conhecimento como rede;
- veiculam um conteúdo ensinável, nos limites das condições próprias das linguagens utilizadas e dos sistemas de programação;
- encobrem o caráter não dogmático e subjetivo do saber que veiculam, pelo caráter de precisão e objetividade que lhe imprimem;
- encobrem também o caráter seletivo do conteúdo e das informações que colocam à disposição e para o acesso do usuário, pela aparência de que este pode acessar, através de listas de opções, todo o saber científico-tecnológico, que estaria à disposição de qualquer interessado;
- no caso dos editores de texto, reforçam a concepção de escrita pela qual a excelência de um texto está vinculada a aspectos formais, gramaticais e ortográficos, em detrimento de aspectos semânticos, e em que criatividade e caráter inédito situam-se na reorganização de sentenças e parágrafos de textos já produzidos, e não na construção de novas idéias;

¹⁴ Dados de pesquisa sobre a *prática pedagógica no ensino* (OLIVEIRA, 1997b, 1997c) permitem afirmar esse fato, ainda que como *hipótese de trabalho*, que continua sendo investigada.

- veiculam a concepção de pesquisa nos limites da busca de dados e informações.

Além disso, importa registrar que os recursos interativos imprimem, de fato, um caráter lúdico importante para o sucesso dos resultados escolares. No entanto, há que se cuidar para que a seleção desses recursos leve em conta, também, a sua qualidade para além dos seus aspectos formais, pois,

"os recursos interativos de que dispõe grande parte das atuais máquinas ópticas e acústicas difundidas a nível de massa dão um caráter lúdico à utilização e o resultado é que qualquer asneira pode se tornar interessante e prender a atenção, desde que a resposta dos movimentos do operador apareça numa tela sob forma de figuras flamejantes multicoloridas.(MACHADO, A., 1993, p.3).

Além da situação do *ensino com tecnologia*, há também a situação do *ensino da tecnologia*, na sala de aula das escolas, como evidencia pesquisa na área (OLIVEIRA, 1997b, 1997c). Nesse caso, o tratamento das novas tecnologias aparece, não raro, apenas na preocupação dos professores e alunos com a aprendizagem do uso de novos equipamentos, *software*, linguagens e sistemas computadorizados de organização da produção. E, mais uma vez, a preocupação com os produtos e os meios subsumem a preocupação com os processos e os fins. E a escola, que é considerada, muitas vezes, a partir do que se poderia denominar de dimensão mercantil, passa a desempenhar o papel de concretizar o *ensino para a tecnologia*.

Em síntese, a questão das relações entre tecnologia, tecnologias interativas e educação é, não raro, equacionada em termos da consideração das tecnologias no trabalho escolar, ou como método/recurso de ensino ou como conteúdo/objeto de ensino.

Enriquecendo as considerações anteriores, importa registrar o fato de que a presença das novas tecnologias e das tecnologias interativas na educação, em escolas do sistema de Educação Tecnológica no País, desenvolve-se em um contexto institucional/ organizacional em que se observa uma cultura escolar marcada por uma visão pragmática de educação, em que a validade do saber possui uma relação direta com a sua utilidade mais ou menos imediata. Por outro lado, essa questão da imediatividade do ensino aparece readjetivada no contexto das próprias escolas, no interior de discussões fundamentalmente críticas acerca das mudanças na base técnica do setor produtivo - da eletromecânica para a microeletrônica - e das novas formas de organização e de gestão no setor industrial, ao lado de críticas ao neo-liberalismo e às políticas governamentais para a educação.

Quanto à questão particular do processo de seleção e organização do saber escolar no contexto das novas tecnologias e das tecnologias interativas, resultados de pesquisa no ensino tecnológico (OLIVEIRA, 1997b, 1997c) evidenciam o fato de que esse processo está longe de *incorporar* as discussões aqui apresentadas.

Na realidade, ele é determinado por outros fatores entre os quais não exerce papel significativo a presença ou não das tecnologias interativas na escola. Entre os fatores determinantes do processo de seleção e organização do saber escolar, salienta-se: (a) a importância atribuída à motivação e à aprendizagem de solução de problemas por parte dos alunos; (b) a lógica própria do conteúdo da matéria de estudo, abordada em função da obtenção de pré-requisitos por parte dos alunos, para o acompanhamento da matéria a ser estudada, e em função de etapas ou procedimentos para a realização de uma dada atividade ou tarefa; e, também, (c) as características dos perfis profissionais nas áreas em que as disciplinas curriculares se enquadram, tendo em vista a formação de um profissional tecnicamente competente para atuar no mercado de trabalho. No entanto, mesmo neste último caso, pelo menos a preocupação com a presença das novas tecnologias ou das tecnologias interativas na escola, aparece, apenas, nas condições ou de ampliação de recursos à disposição dos alunos e professores, em geral, no contexto de atividades extracurriculares, ou de seu uso, sim, na sala de aula, mas nos casos de cursos e disciplinas em que essas tecnologias aparecem como conteúdo/objeto de estudo, como por exemplo, no caso do Curso Técnico de Eletrônica.

A partir do exposto, a virtualidade da contribuição das novas tecnologias e das tecnologias interativas na educação para a melhoria dos resultados do ensino na sala de aula das escolas brasileiras, situa-se nos limites da possibilidade de superação de reducionismos, estreitamente relacionados, e presentes no entendimento do significado e no uso dessas tecnologias. Essa superação vai ao encontro de um processo educativo em que o *ensino para, com e da tecnologia* é minimizado, em benefício de um processo que lida com a *tecnologia para o ensino*, a *tecnologia com ensino*, e o *ensino sobre a tecnologia*.

Com isso, a presença das tecnologias interativas na educação apareceria em um processo educativo em que a Tecnologia Educacional estaria *subsumida* pela Educação Tecnológica, em que as tecnologias são capitalizadas em prol do aniquilamento das estruturas de exclusão social deste fim de século.

Para concluir

No âmbito da nossa formação de professor, a presença crítica das tecnologias interativas na educação envolve a luta:

- pelo enriquecimento dessa formação, de forma a cuidar para que tenhamos condições de fazer uma leitura crítica e pedagógica das novas tecnologias e das tecnologias interativas. Para essa leitura, é necessária a *compreensão* histórica e epistemológica das construções tecnológicas, além do domínio de princípios para a utilização inteligente dos recursos tecnológicos, na facilitação do alcance de objetivos de ensino desejados;

- pelo papel que podemos e devemos ter de intérpretes do saber científico-tecnológico e de comunicadores, que dominam diferentes linguagens, e que oportunizam para seus alunos, no mínimo: a elaboração de sínteses referentes aos conteúdos, presentes de forma fragmentada, nos vários recursos atuais de comunicação da sociedade tecnológica; a realização de análises críticas das novas tecnologias, e das tecnologias interativas desvelando-lhes a lógica que carregam; e, é claro, o desenvolvimento de competências básicas para viver em uma sociedade cheia de tecnologias.

Bibliografia

- ARROYO, M.G. "Revendo os vínculos entre trabalho e educação; elementos materiais da formação humana" in: SILVA, T.T. (Org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991. p. 163-216.
- BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista*; a degradação do trabalho no século XX. 3.ed., Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1987. 379 p.
- BRYAN, N.A.P. Mutações técnicas e organizacionais e o ensino tecnológico in *Universidade e Sociedade*, São Paulo, n. 5, p.53-56, jul. 1993.
- CASTRO, R.P. "Tecnologia, trabalho e educação (interdeterminações)" in: ANPEd. *Cadernos*, Belo horizonte, n. 6, p.29-53, out. 1994.
- ENDIPE, 7, 1994, Goiânia. *Anais*. Goiânia, 1994, v.2, 466p.
- ENDIPE, 8, 1996, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis, NUP/CED/UFSC, 1996, v.2, 550p.
- ENDIPE, 9, 1998, Águas de Lindóia. *Folder*. São Paulo, Secretaria do IX ENDIPE, 1998.
- FERRETTI, C.J. et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação; um debate multidisciplinar*. Petrópolis, Vozes, 1994. 222 p.

GONÇALVES, I.A. *As concepções de ensino na produção intelectual brasileira sobre informática na educação, no período de 1988 a 1997*. Belo Horizonte, 1998. (Mimeogr., projeto de dissertação de mestrado em desenvolvimento).

GOUVEIA, A.J. Debate. In: FERRETTI, C.J., et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação; um debate multidisciplinar*. Petrópolis, Vozes, 1994. p.200-205.

MACHADO, A. *Máquina e imaginário*. São Paulo, USP, 1993. apud BARRETO, R.G. "O ensino a distância em questão" in: SBPC, 1997, Belo Horizonte, *Anais*, Belo Horizonte, 1997, v. 1, p. 136-139.

MACHADO, L.R.S. *Controle de qualidade total; uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte, UFMG, 1993a. (Mimeogr.).

_____. "Sociedade Industrial X Sociedade tecnizada: mudança no trabalho, mudança na educação" in *Universidade e Sociedade*, São Paulo, n. 5, p.32-37, jul./1993b.

_____. "Transformações tecnológicas e padrão de qualificação" in *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.14, p.48-54, dez. 1991.

NEVES, M.A. "Mudanças tecnológicas; impactos sobre o trabalho e a qualificação profissional" in *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.81, p.45-52, mai. 1992.

OLIVEIRA, M.R.N.S. *Aproximações conceituais-metodológicas da realidade do ensino*. Belo Horizonte, 1996a. (Mimeogr.)

_____. "Desafios na área da didática" in: André, M.E.D.A.; Oliveira, M.R.N.S. (Orgs.) *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997a. p.129-143.

_____. *Desenvolvimento tecnológico, educação tecnológica e processo de ensino*. Belo Horizonte, 1993a. (Mimeogr., palestra proferida para alunos e professores do curso de pós-graduação *lato sensu*. Colatina, out. 1993).

_____. "Educação e informática" in: *Avaliação e perspectivas na área de educação*; 1982-91. Porto Alegre, ANPEd, 1993b. p. 91- 110.

_____. "Paradigmas e métodos de investigação - os fundamentos epistemológicos da didática" in: ENDIPE, 7, 1994, Goiânia. *Anais*. Goiânia, 1994, v.2, p. 33-43.

_____. *A prática pedagógica no ensino tecnológico; saber escolar e novas tecnologias - projeto de pesquisa para estágio de pós-doutoramento*. São Paulo, Faculdade de Educação da PUC/SP, 1997b. (Mimeogr.).

- _____. *A prática pedagógica da sala de aula e proposta metodológica para as atividades prático-experimentais no ensino tecnológico; uma contribuição à construção do saber teórico prático na área da didática*. Belo Horizonte, 1997c. (Mimeogr.).
- _____. "Tendências investigativas em Didática" in: ENDIPE, 8, 1996b, Florianópolis. Anais. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 1996, v.2, p.17-26.
- SALM, C. "Debate" in: FERRETTI, C.J., et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação; um debate multidisciplinar*. Petrópolis, Vozes, 1994. p.209-213.
- SAVIANI, D. "O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias" in: FERRETTI, C.J., et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação; um debate multidisciplinar*. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 147-162.
- SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática; problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas, Autores Associados, 1994. 235 p.
- SILVA, T.T. "Produção, conhecimento e educação: qual é a conexão?" in _____. (Org.). *Trabalho, educação e prática social; por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991. p. 217-229.
- TAYLOR, R.P. (Edit.). *The computer in the school; tutor, tool, tutee*. New York, London, Teachers College Press, 1980. 274 p.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E EM DIREITOS HUMANOS¹⁵Maria Vitória Benevides¹⁶

Está na moda falar em democracia e direitos do cidadão. Ótimo. Depois da ditadura militar e da aventura collorida, parece que chegamos, enfim, a um consenso: todos, da direita à esquerda, em seus vários matizes, exibem arroubos de fé democrática e cidadã. Mas basta olharmos em volta para vermos o que essa unanimidade tem de ilusória; as raízes autoritárias e elitistas de nossa formação social permanecem sólidas. O que não deve ser, é claro, motivo para desânimo estéril mas, pelo contrário, incentivo à luta. Afinal, o que entendemos e queremos com cidadania, de que democracia estamos falando? Quem é mesmo cidadão no Brasil?

São bem conhecidas as origens clássicas da cidadania, no esplendor da polis grega e das cidades-estado romanas (os romanos traduziram polis por civitas, daí vieram nossos vocábulos cidade, cidadão, cidadania). Eram cidadãos apenas os homens que participavam da vida pública na cidade, eram os únicos detentores dos direitos políticos. Trata-se de uma fase exclusivamente política da cidadania, na qual era negligenciada a liberdade individual na vida privada. Estavam excluídos da cidadania as mulheres, os estrangeiros, os comerciantes, os artesãos (estes dois grupos por não terem, supostamente, tempo livre para as tarefas públicas) e, evidentemente, os escravos.

A segunda fase histórica, já na Idade Moderna, pode ser entendida como uma reação individualista, a partir da Revolução Inglesa (século 17 em diante) e das revoluções burguesas do século 18. As conquistas da Revolução Americana e da Revolução Francesa mudaram o mundo ocidental, com uma nova visão dos direitos do indivíduo e do cidadão. A terceira fase é a atual, e corresponde ao reconhecimento da nova cidadania como o conjunto de deveres e direitos - individuais, sociais, econômicos, políticos e culturais - e, essencialmente, como participação na vida pública (F.K. Comparato, 1993)

¹⁵ Versão reduzida de texto publicado em Aquino, J. (org.) *Diferenças e Preconceito na Escola*, SP, Summus Editorial, 1998, pp. 153-170. A autora conta com apoio do CNPq

¹⁶ Socióloga, professora titular da Faculdade de Educação da USP

O legado da Revolução Francesa é especialmente importante para revelar a correspondência entre democracia e cidadania, através do reconhecimento de três valores fundamentais: a liberdade, a igualdade e a solidariedade.

O valor da liberdade corresponde aos direitos e garantias para o exercício das liberdades individuais ou coletivas. Tem como pressuposto óbvio o fundamento de todos os demais direitos, que é o direito à vida. Inclui os direitos à integridade física bem como os direitos e liberdades concretas para a expressão do pensamento, do culto religioso, da opção política etc. O valor da igualdade social corresponde, mais do que à igualdade de oportunidades, ao reconhecimento da igualdade em dignidade, o que, concretamente, significa reconhecer os direitos em relação a necessidades básicas, como saúde, educação, habitação, trabalho e salário justo, seguridade e previdência, acesso à justiça etc. O valor da solidariedade, que os franceses chamaram de fraternidade, corresponde à exigência de participação na vida pública, visando ao bem comum.

Se o valor da liberdade é razoavelmente bem percebido - e está, de certa forma, presente em nosso "inconsciente coletivo" - o mesmo não ocorre com o valor da igualdade. É preciso entender claramente o significado de igualdade contido na proposta da cidadania democrática. É evidente que não se supõe a igualdade como "uniformidade" de todos os seres humanos - com suas óbvias diferenças de raça, etnia, sexo, ocupação, talentos específicos, religião e opção política, cultura no sentido mais amplo. O contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade, que é socialmente construída, sobretudo numa sociedade tão marcada pela exploração classista. É preciso ter claro que igualdade convive com diferenças - mas que não são reconhecidas como desigualdades, isto é, não pode existir uma valoração de inferior/superior nessa distinção. Em outras palavras, a diferença pode ser enriquecedora, mas a desigualdade pode ser um crime.

A igualdade democrática pressupõe:

- . a igualdade diante da lei; é um pressuposto da aplicação concreta da lei, quer proteja, quer puna. É o que os gregos chamavam de isonomia.

- . a igualdade do uso da palavra, ou da participação política; é o que os gregos chamavam de isegoria.

- . a igualdade de condições sócio-econômicas básicas, para garantir a dignidade humana. Desconhecida dos gregos antigos, é o resultado das revoluções burguesas mas, principalmente, das lutas do movimento operário e socialista nos séculos 19 e 20.

Essa terceira igualdade não configura um pressuposto, mas uma meta a ser alcançada, não só por meios de leis, mas pela correta implementação de políticas públicas, de programas de ação do Estado.

Democracia é o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos. Esta breve definição tem a vantagem de agregar democracia política e democracia social. Em outros termos, associa os pilares da "democracia dos antigos" -- tão bem explicitada por Benjamin Constant e Hannah Arendt, como a liberdade para a participação na vida pública -- ao ideal republicano e aos valores do liberalismo e da democracia moderna, quais sejam, as liberdades civis, a igualdade e a solidariedade, a alternância e a transparência no poder, o respeito à diversidade e a tolerância.

E educação é aqui entendida, basicamente, como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas. Ao criticar a democracia existente - "um rascunho do que poderia ser" - John Dewey afirmava que uma sociedade democrática não requeria apenas o governo da maioria, mas a possibilidade de desenvolver, em todos os seus membros, a capacidade de pensar, participar na elaboração e aplicação das políticas públicas e julgar os resultados. O filósofo americano estava falando, sem dúvida, em educação para a democracia.

A educação para a democracia comporta duas dimensões: a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, pois numa sociedade verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser, alternativamente -- e mais de uma vez no curso da vida -- um ou outro.

Três elementos são indispensáveis e interdependentes para a compreensão da educação para a democracia:

1. a formação intelectual e a informação -- da antiguidade clássica aos nossos dias trata-se do desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor escolher. Para formar o cidadão é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo às diferentes áreas do conhecimento, inclusive através da literatura e das artes em geral. A falta, ou insuficiência de informações reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode

levar a uma verdadeira segregação. No Brasil, aqueles que não têm acesso ao ensino, à informação e às diversas expressões da cultura lato sensu, são, justamente, os mais marginalizados e "excluídos"

2. a formação moral, vinculada a uma didática dos valores republicanos e democráticos, que não se aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética, que é formada tanto de sentimentos quanto de razão; é a conquista de corações e mentes.

3. a educação do comportamento, desde a escola primária, no sentido de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao bem comum.

À luz da interdependência desses três elementos para a formação democrática, deve ser salientado, aqui, a grave carência que tem representado, nos últimos tempos, o rebaixamento da educação literária comparativamente ao ensino das ciências exatas ou biológicas. Antonio Candido salientou a esse respeito, com muita propriedade, o papel pedagógico da literatura como um processo de humanização, isto é, "o que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (1989, p. 117).

De maneira resumida, portanto, a educação para a democracia exige conhecimentos básicos da vida social e uma correspondente formação ética. Como assinalou Hannah Arendt, o que permanece inarredável, como pressuposto básico, como direito essencial, é o direito a ter direitos.

A relação entre cidadania e democracia explicita-se também no fato de que ambas são processos. Os cidadãos numa democracia não são apenas titulares de direitos já estabelecidos - mas existe, em aberto, a possibilidade de expansão, de criação de novos direitos, de novos espaços, de novos mecanismos. O processo, portanto, não se dá num vazio. Lembra Marilena Chauí que a cidadania exige instituições, mediações e comportamentos próprios, constituindo-se na criação de espaços sociais de lutas

(movimentos sociais, sindicais e populares) e na definição de instituições permanentes para a expressão política, como partidos, legislação e órgãos dos poderes públicos. Distingue-se, portanto, a cidadania passiva - aquela que é outorgada pelo Estado, com a idéia moral da tutela e do favor - da cidadania ativa, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir espaços de participação.

A vigência da cidadania ativa requer - especialmente num país como o nosso - a consciência clara sobre o papel da educação.

O pensamento clássico, como é sabido, já identificava educação como uma instituição política - isto é, como um elemento da organização do Estado. A principal tarefa dos governantes (nas sociedades do mundo greco-romano) era justamente propiciar a educação para a cidadania; essa era considerada a principal virtude de um regime político. A formação da sociedade pressupunha um povo "adulto" na política, e não infantil, submisso, tutelado. Era esse, aliás, o leitmotiv de Platão, no diálogo com os sofistas e, certamente, o de Aristóteles em *Política* e em *Ética a Nicômaco*.

Na esteira de Platão e Aristóteles - com uma distância de, pelo menos, vinte séculos - Montesquieu retoma claramente a questão da virtude política quando estabelece a relação essencial entre o tipo de regime e a educação (séc. 18). O pensador francês adverte não ser possível a existência da República sem educação republicana e nem a existência de democracia, sem educação igualitária. Esse reino da virtude cívica era a própria democracia.

O mesmo tema é retomado, hoje, por vários autores e pessoas públicas. O italiano Norberto Bobbio, por exemplo, em seu conhecido livro *O Futuro da Democracia*, cita a persistência do "cidadão não-educado" como uma das principais "premissas não-cumpridas", entendidas como obstáculos para a consolidação das democracias contemporâneas. E, daí, discute as teses não apenas de Montesquieu, mas também de Rousseau, Tocqueville e Stuart Mill.

Essa brevíssima lembrança de fundamentos teóricos, sem nenhuma pretensão de aprofundamento, é útil também para a compreensão do caso brasileiro. A dissociação entre, por um lado, os valores dominantes no regime político e na sociedade e, por outro, os valores proclamados para uma política educacional no Brasil - a qual, desde pelo menos a Constituição de 1934 é baseada no princípio de que "a educação é direito de todos e dever

do Estado e da família" - resume, a meu ver, grande parte de nosso problema educacional. Ou não será disso que se trata quando falamos em falta de vontade política?

Esse trágico abismo entre os "valores proclamados" e os "valores reais" - nas palavras de Anísio Teixeira - tem levado àquela situação, bem resumida, entre outros, por Florestan Fernandes: no Brasil a educação escolar é um privilégio, e não um direito de todos. Ora, manutenção de privilégios e aspiração à cidadania democrática, definitivamente, não combinam.

O ponto de partida da educação para a democracia identifica duas prioridades, que se complementam, no processo educativo: 1) a educação para a participação na vida pública; 2) a educação para a ética na política.

A educação para a participação na vida pública implica, inicialmente, na tomada de consciência dos direitos e dos deveres do cidadão. O artigo 13 do Pacto Internacional das Nações Unidas, relativo aos direitos econômicos, sociais e culturais (1966), reconhece não apenas o direito de todas as pessoas à educação, mas que esta deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, na sua dignidade; deve fortalecer o respeito pelos Direitos Humanos e as liberdades fundamentais; deve capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre.

Isso, entre nós, configura-se nos moldes da participação na vida pública como expressão maior da cidadania ativa; significa organização e participação pela base, como cidadãos que partilham dos processos decisórios em várias instâncias, rompendo a verticalidade absoluta dos poderes autoritários. Significa, ainda, o reconhecimento (e a constante reivindicação) de que os cidadãos ativos são mais do que titulares de direitos, são criadores de novos direitos e novos espaços para expressão de tais direitos, fortalecendo-se a convicção sobre a possibilidade, sempre em aberto, da criação e consolidação de novos sujeitos políticos, cientes de direitos e deveres na sociedade.

A educação para a ética na política consiste na formação através da valorização e do desenvolvimento das virtudes republicanas e das virtudes democráticas (ainda de acordo com o pensamento clássico, a educação se distingue do aprendizado de uma arte ou técnica, pois visa a formar homens na virtude cívica, isto é, nos bons costumes - *ethos*, *ética* - e está, portanto, ligada a fins, e não a meios ou instrumentos, como a técnica).

Por virtudes republicanas entendem-se:

a. o respeito às leis, acima da vontade dos homens; as leis vistas como "educadoras". O desprestígio das leis, em nosso país, já se tornou uma banalidade: ou a lei é instrumentalizada ("para os amigos, tudo; para os inimigos, a lei") ou a lei só é respeitada porque temida pela probabilidade e severidade da sanção.

b. o respeito ao bem público, acima do interesse privado. Em nosso país, o desrespeito pela coisa pública (*res publica*, *Republica*) ou bem comum, é tradicional; o interesse particular e doméstico é sempre tido como superior ao interesse coletivo.

c. o sentido da responsabilidade no exercício do poder, inclusive o poder implícito na ação dos educadores, sejam professores, sejam gestores do ensino. Em nosso país, temos vários exemplos do "reino da irresponsabilidade", pela inconsciência dos males coletivos que resultam do descumprimento dos deveres próprios de cada um, nas diferentes esferas de atuação do cidadão.

Por virtudes democráticas entendem-se:

a. o amor à igualdade e o consequente horror aos privilégios (o significado dessa igualdade democrática foi anteriormente discutido). Em nosso país, tão marcado por desigualdades e desequilíbrios de toda sorte, predomina também o culto à desigualdade cívica, com a realidade de vários "tipos" de cidadão. Há desigualdade cívica em relação ao acesso à justiça, por exemplo, quando esta é "prestada" de acordo com a classe social, o sexo, a raça, tanto para punir quanto para proteger. Só no Brasil existe, por exemplo uma legislação penal diferenciada em termos de escolaridade do réu - a tal "prisão especial" para portadores de diploma de curso superior. Há, evidentemente, a desigualdade pela discriminação em relação às atividades consideradas "menores", como o trabalho manual ou mecânico. Há, enfim, todo tipo de desigualdade reforçada pelo péssimo atendimento dos poderes públicos às camadas mais carentes da sociedade - as que menos têm voz - no tocante aos serviços essenciais: educação, saúde, habitação, saneamento, transporte etc.

b. a aceitação da vontade da maioria legalmente formada decorrente de eleições ou de outro processo democrático, porém com constante respeito aos direitos das minorias. O grande problema, em nosso país, referente a essa exigência democrática, reside no falseamento de "maiorias", em função dos conhecidos vícios dos processos eleitorais, com manipulação da informação, abuso do poder

econômico e predomínio do fisiologismo e do caciquismo nas instituições políticas - como os partidos, por exemplo, mas não apenas através deles. Persiste, ainda, um tradicional desrespeito pelos direitos das minorias. Num país como o nosso, as grandes maiorias - do ponto de vista sócio-econômico - permanecem alijadas da participação política, apesar de votarem nas eleições. O desafio democrático para a construção da cidadania é, justamente, a transformação dessa maioria social em maioria política.

c. o respeito integral aos Direitos Humanos. A violação sistemática de direitos humanos em nosso país, em todas as áreas, é incompatível com qualquer projeto de cidadania democrática. Direitos Humanos são aqueles direitos comuns a todos os seres humanos, sem distinção alguma de raça, etnia, nacionalidade, sexo, classe social, religião, instrução, ou julgamento moral. Decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano e diferem dos direitos do cidadão - embora estes estejam, em grande parte, aí incluídos - porque os direitos humanos extrapolam as condições legais e as fronteiras, as quais definem a cidadania e a nacionalidade. A ausência de cidadania jurídica, por exemplo, não implica na ausência de direitos humanos.

A educação em Direitos Humanos - como se vê, profundamente ligada à educação para a cidadania - já é uma realidade em vários países da América do Sul e da Europa. No Brasil, projetos de formação de professores em direitos humanos vêm sendo desenvolvidos, por exemplo, no Rio de Janeiro, no Paraná, em Porto Alegre, no Recife. Em São Paulo, junto à rede pública municipal, um projeto especial foi desenvolvido na gestão do secretário Paulo Freire, com coordenação da Comissão Justiça e Paz. Foi criada, recentemente, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, com sede atual em São Paulo. Na Universidade de São Paulo está funcionando a Cátedra UNESCO de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância. Esta Cátedra (a primeira em língua portuguesa) está apoiando, já desde o primeiro semestre de 1997, um curso regular para os alunos de licenciatura, sob responsabilidade da Faculdade de Educação. A colaboração da Catedra consistiu na reformulação do conteúdo programático da disciplina "Introdução aos estudos de Educação", tendo em vista articular temas da educação escolar (fundamental e média) com a formação voltada para os valores da paz, dos direitos humanos, da democracia e da tolerância.

Adotar o compromisso pedagógico com o desenvolvimento desses valores significa trabalhar com a perspectiva de mudar mentalidades, o que é, sem dúvida, tarefa das mais difíceis. O educador em direitos humanos sabe que não deve contar com resultados imediatos. E o trabalho inicial, de formação dos próprios educadores, tem as seguintes orientações metodológicas:

- . a interdisciplinariedade: não se pretende "uma nova disciplina", mas uma formação abrangente;
- . a compreensão da íntima relação entre direitos humanos e formas de participação no trabalho da escola: colaboração, respeito, pluralismo, responsabilidade, prestação de contas;
- . a constatação de presença ou ausência, de defesa ou de violação de quaisquer direitos no cotidiano escolar;
- . a realidade social econômica, política e cultural do meio, como referencial básico;
- . a compreensão efetiva sobre a integralidade e a indivisibilidade dos direitos fundamentais, seu contexto histórico, seu caráter público e reclamável.

A educação para a cidadania e em direitos humanos, uma vez que decorre de uma opção radical pelos valores republicanos e democráticos, tem como premissa a superação da antiga visão liberal - e "neoliberal" reformada - sobre educação e cidadania. Isto é, aquela concepção do cidadão como indivíduo livre perante o Estado (o que é essencial), mas visto de forma fragmentada, como só o contribuinte, ou só o consumidor definido pelas regras do mercado, ou só o eleitor que precisa ser conquistado, ou o trabalhador qualificado que deve ser "reciclado", ou a elite dirigente mandatária "por direito divino" etc. Tal superação significa reconhecer sim o cidadão livre perante o Estado e perante o arbítrio de outras forças, mas sobretudo o cidadão como membro de grupos e de classes sociais diferenciados, eventualmente em conflito. Cumpre reafirmar : reconhecer, ainda, que o cidadão é sujeito de direitos e deveres, mas também sujeito criador de direito.

A escola, como instituição para o ensino - a educação formal - pode ser um locus excelente para a educação para a cidadania. E os citados programas de formação de professores assim o indicam. Mas existem outros espaços para a educação para a cidadania - seja o espaço institucional das eleições, dos partidos, das associações profissionais ou dos sindicatos, seja o espaço dos movimentos sociais e populares, seja o espaço dos mecanismos institucionais de democracia direta (como o plebiscito, o referendo, a iniciativa

popular legislativa, o mandato imperativo, a revogação de mandatos, os conselhos populares, o orçamento participativo etc).

Apesar do "otimismo gramsciano" (realismo no diagnóstico, porém otimismo na ação) com o qual estamos permanentemente comprometidos, não podemos negligenciar as dificuldades e o enorme "custo cultural" (no sentido de uma verdadeira revolução de mentalidades) desta empreitada. Além da persistente cultura política oligárquica, durante o regime militar o Brasil viveu um período de redução dos direitos de cidadania e de minimização da atividade política. Isso correspondeu a uma concepção economicista/produtivista da sociedade, na qual a única função meritória dos indivíduos é produzir, distribuir e consumir bens e serviços. Com o movimento de democratização do país e com o reconhecimento universal de que não há desenvolvimento exclusivamente no campo econômico, sem concomitante desenvolvimento social e político, a questão da educação política se tornou de fundamental importância. Hoje podemos afirmar que a cidadania é uma idéia em expansão; no entanto, a ação política continua desvalorizada e o cidadão pode ser visto apenas como o contribuinte, o consumidor, o reivindicador de benefícios individuais ou corporativos. E sequer o princípio constitucional de escola para todos consegue ser cumprido.

É sabido, também, que existe, no sistema de ensino brasileiro, um espaço para a educação do cidadão - na maioria das vezes como mero ornamento retórico ou, então, confundida com civismo. Além disso, a "educação para a cidadania", presente como objetivo precípua em todos os programas oficiais das secretarias, independe do compromisso explícito dos diversos governantes com a prática democrática. Mas não existe, ainda, a educação para a democracia, entendida, a partir da óbvia universalização do acesso de todos à escola, tanto para a formação de governados quanto de governantes. Ao contrário, aqui ainda persiste, como no exemplo criticado por Alain no sistema francês, "um ensino monárquico, ou seja, aquele que tem por objetivo separar os que serão sábios e governarão, daqueles que permanecerão ignorantes e obedecerão" (Alain, 1910, p. 75). Aliás, Anísio Teixeira também deve ser evocado em sua crítica à "escola paternalista, destinada a educar os governados, os que iriam obedecer e fazer, em oposição aos que iriam mandar e pensar, falhando logo, deste modo, ao conceito democrático que a deveria orientar, de escola de formação do povo, isto é, do soberano, numa democracia" (Teixeira, 1936).

A educação para a democracia difere, também, da simples instrução cívica, que consiste no ensino da organização do Estado e dos deveres do cidadão, bem como difere da formação política geral, que visa a facilitar aos indivíduos a informação política, qualquer que seja o regime vigente. Em decorrência, esse tipo de educação nunca se fará por imposição, como uma doutrina oficial, mas pela persuasão, até mesmo porque um dos valores fundamentais da democracia é a liberdade individual, que não pode ser sacrificada em nome de uma ideologia nacional.

A educação para a democracia consiste, portanto, numa primeira dimensão, na formação do cidadão para viver os grandes valores republicanos e democráticos - de certo modo identificados com a tríade da Revolução Francesa e com as gerações de direitos humanos (do século 18 ao século 20), que englobam as liberdades civis, os direitos sociais e os de solidariedade dita "planetária". A educação como formação e consolidação de tais valores torna o ser humano ao mesmo tempo mais consciente de sua dignidade e da de seus semelhantes -- o que garante o valor da solidariedade -- assim como mais apto para exercer a sua soberania enquanto cidadão. Trata-se, pois, de uma curiosa inversão política, como se fosse um paradoxo: nas democracias a educação pública pode ser um processo iniciado pelo Estado, mas ela visa a fortalecer o povo perante o Estado, e não o contrário.

Os direitos implícitos nos valores são definíveis intelectualmente, mas o seu conhecimento não é suficiente para que eles sejam respeitados, promovidos e protegidos. Os direitos são históricos: é preciso entendê-los nas suas origens, mas também no seu significado atual e universal, assim como é mister compreender as dificuldades políticas e culturais para sua plena realização.

Em outra dimensão, a educação para a democracia - vale a pena insistir -- consiste na cidadania ativa, ou seja, a formação para a participação na vida pública. Isso significa participar como cidadão comum ou como governante. A educação não se conforma apenas no processo social que permite ao indivíduo, enquanto governado, ter conhecimento de direitos e deveres e deles dar conta com escrúpulo e inteligência - mas sim capacitar a todos para a posição de governante em potencial (Canivez, 1994).

É conhecida a relação muitas vezes vista como dilemática entre igualdade e liberdade. Ora, os direitos civis e políticos exigem que todos gozem da mesma liberdade, mas são os direitos sociais que garantirão a redução das desigualdades de origem, para que a falta de igualdade não acabe gerando, justamente, a falta de liberdade. Por sua vez, não é

menos verdade que a liberdade propicia as condições para a reivindicação de direitos sociais. Já em abril de 1792, Condorcet alertava, no Relatório sobre a Instrução Pública apresentado à Assembléia Legislativa: "os direitos humanos permanecerão formais se não se firmarem na base da igualdade efetiva dos indivíduos em relação à Educação e à Instrução". É nesse sentido que se posicionam todos os críticos das "mistificações igualitárias", presentes nas teses das "oportunidades iguais" na escola, apesar do abismo das diferenças sociais. Dewey, por exemplo, é bastante claro ao considerar completamente "absurda" a idéia de que a liberdade poderia ser igual para todos, sem que se levem em conta as diferenças prévias em matéria de educação, de condições sócio-econômicas, do controle social caracterizado pela instituição da propriedade.

Ao discutir os valores democráticos é importante destacar o valor da solidariedade. A liberdade e a igualdade estão, como se vê, estreitamente ligadas à tolerância. Mas esta pode permanecer como uma virtude passiva, ou seja, como a mera aceitação da alteridade e das diferenças, mesmo que seja uma aceitação crítica. Enquanto que a solidariedade é, em si mesma, uma virtude ativa - por isso muito mais difícil de ser cultivada --, pois exige uma ação positiva para o enfrentamento das diferenças injustas entre os cidadãos. A educação para esses três valores deve ser diferenciada. Não basta educar para a tolerância e para a liberdade, sem o forte vínculo estabelecido entre igualdade e solidariedade. Esta implicará no despertar dos sentimentos de indignação e revolta contra a injustiça e, como proposta pedagógica, deverá impulsionar a criatividade das iniciativas tendentes a suprimi-la, bem como levar ao aprendizado da tomada de decisões em função de prioridades sociais.

O principal paradoxo da democracia persiste: ela não existe sem uma educação apropriada do povo para fazê-la funcionar, ou seja, sem a formação de cidadãos democráticos. E a formação de cidadãos democráticos supõe a pré-existência destes como educadores do povo, tanto no Estado quanto na sociedade civil. (Mougniotte, 1995). Quem educa os educadores? Bobbio responderia que as duas coisas andam juntas, que a política é sempre, como queria Maquiavel, *cosa a fare*, pois a formação de educadores se dará concomitantemente ao desenvolvimento das práticas democráticas. E a escola pode ser o grande instrumento para a formação democrática, mas também o teste decisivo sobre o êxito e o desenvolvimento -- sempre dinâmico -- da democracia como regime político. O paradoxo continua posto.

Concluindo, a educação para a cidadania é um processo complexo e, necessariamente, lento. Aliás, assim foi e ainda é nos países que já tem consolidadas práticas de cidadania ativa; e, neles, o processo de criação democrática continua. Finalmente, gostaria de lembrar as palavras de um grande educador político, como foi J.J. Rousseau:

"A pátria não subsiste sem liberdade, nem a liberdade sem a virtude, nem a virtude sem os cidadãos (...) Ora, formar cidadãos não é questão de dias; e para tê-los adultos é preciso educá-los desde crianças."

Bibliografia

ALAIN. *Propos*, Paris, Ed. Pléiade, 1910.

ARENDT, Hannah. *Da Revolução*, SP, Ed. Atica, 1988.

BENEVIDES, M.V. *A Cidadania Ativa*, SP, Ed. Atica, 1991.

_____. "Educação para a Democracia", in *Lua Nova*, nº 38, 1996, pp. 223-238.

BOBBIO, Norberto. *O Futuro da Democracia*, SP, Ed. Paz e Terra, 1996.

CANDIDO, Antonio. "Direitos Humanos e Literatura", in A.C.R.Fester (org.) *Direitos Humanos e...*, SP, Ed. Brasiliense, 1989.

CANIVEZ, Patrice. *Éduquer le citoyen ?*, Paris, Ed. Hatier, 1990. (trad. bras., Ed. Papirus)

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*, SP, Ed. Moderna, 1984.

COMPARATO, Fábio. *Para Viver a Democracia*, SP, Ed. Brasiliense, 1993.

DEWEY, John. *Democracy and Education*, NY, Macmillan, 1916.

MOUGNIOTTE, A. *Éduquer à la Démocratie*, Paris, Ed. Du Cerf, 1994.

ROUSSEAU, J.J. "Discours sur l'économie politique", verbete da *Encyclopedie*, Ed. Pléiade.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a Democracia*, RJ, Ed. José Olympio, 1936.

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Vera Maria F. Candau¹

Vivemos uma época em que a consciência de que o mundo passa por transformações profundas é cada dia mais forte. Esta realidade provoca em muitas pessoas e grupos, sentimentos, sensações e desejos contraditórios, ao mesmo tempo de insegurança e medo, potenciadores de apatia e conformismo, como também de novidade e esperança, mobilizadores das melhores energias e criatividade para a construção de um mundo diferente, mais humano e solidário.

Esta dialética é especialmente aguda na América Latina, em que o sonho de afirmação de uma sociedade democrática e igualitária, *"um mundo em que todos os mundos tenham seu lugar"*, nas palavras do Comandante Marcos (Chiapas), esbarra diariamente com o projeto neoliberal hegemônico e o avanço de reformas estruturais que acentuam a marginalização e a exclusão, em nome da abertura dos mercados e do sonho de entrar no "primeiro mundo".....

Neste processo crescente de exclusão, que assume novas caras e dimensões no continente, os mais afetados são os "outros", os diferentes, os que não dominam os códigos da modernidade, não têm acesso ao processo de globalização em suas diferentes dimensões, estão configurados por culturas que se resistem a colocar no centro a competitividade e o consumo como valores fundamentais da vida, pertencem a etnias historicamente subjugadas e silenciadas, questionam os estereótipos de gênero presentes nas nossas sociedades, lutam diariamente pela sobrevivência e pelos direitos humanos básicos que lhe são negados.

Como exemplo trágico destes processos de discriminação e exclusão presentes no continente e não sempre reconhecidos, podemos citar a morte de um índio Pataxó, em 1997, em uma das ruas de Brasília, cidade símbolo de modernidade, incendiado por jovens de classe média alta que, para justificar o seu crime, declararam não saber que se tratava de um índio e que pensavam ser "apenas" um mendigo...

No entanto, no meio destas contradições e conflitos, cresce a consciência do caráter multicultural do continente e de cada um dos nossos países. Talvez o novo deste fenômeno

seja o seu caráter afirmativo e propositivo. Faz muito tempo que sabemos que a miscigenação é um dos traços de nossa formação histórico-cultural, que os povos originários e os afro-americanos são testemunhas do massacre realizado ao longo dos últimos quinhentos anos, assim como de resistência e fortaleza, que os processos de "hibridização cultural" (Garcia Canclini) se multiplicam e acentuam no continente. Mas, em geral, associávamos esta realidade a uma valência negativa, a algo que nos impedia de gerar processos de desenvolvimento e de afirmação de identidades próprias em pé de igualdade com diferentes povos e nações.

Me atreveria a afirmar que é esta perspectiva que está mudando, pelo menos em grupos significativos de nossas sociedades, especialmente aqueles aos que é negado o acesso pleno à cidadania e à democracia. Suas vozes se fazem ouvir, surda, clara ou violentamente. E a sociedade começa a se preocupar pela construção de dinâmicas sociais mais inclusivas e participativas, em muitos casos orientadas exclusivamente para minimizar tensões e conflitos. Certamente o que já não é possível é negar esta problemática.

É neste contexto que se situa este trabalho que pretende analisar as relações entre educação e interculturalidade hoje na América Latina, o papel da educação escolar nesta perspectiva e os desafios que teremos de enfrentar para promover processos educativos verdadeiramente informados pela perspectiva intercultural.

Origens da perspectiva intercultural em educação

A reflexão sobre o papel da educação em uma sociedade cada vez mais de caráter multicultural, é recente e crescente no nível internacional e, de modo particular, na América Latina. No entanto, a gênese desta preocupação obedece a origens e motivações diferentes em diversos contextos, como o europeu, o norte-americano e o latino-americano.

Segundo Jordán (96), esta perspectiva surge não somente por razões pedagógicas, mas principalmente por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais. A origem desta corrente pedagógica pode ser situada aproximadamente há trinta anos, nos Estados Unidos, a partir dos movimentos de pressão e reivindicação de algumas minorias étnico-culturais, principalmente negras.

"Estes protestos antidiscriminatórios encontraram logo eco em outros países ocidentais: por exemplo, grupos asiáticos na Inglaterra, índios no Canadá, aborígenes na Austrália, indonésios na Holanda, etc. Ao mesmo tempo que

¹Professora Titular do Departamento de Educação da PUC-Rio

foram implantados os direitos civis reivindicados, começaram a proliferar por parte dos grupos como os mencionados, as correlativas demandas sociais, culturais e educativas. Se é verdade que os diferentes grupos étnico-culturais se mostraram ativos durante estes anos em pressionar os poderes públicos a favor de uma recuperação de sua identidade cultural e, inclusive, de uma consideração escolar de suas diferentes línguas e culturas, não é menos real o hiato todavia existente entre os ideais democráticos pluralistas proclamados pela maioria dominante e as práticas mais ou menos discriminadoras que os grupos minoritários continuam frequentemente experimentando em nossos dias." (Jordán, 96, p.11-12).

Portanto, é possível afirmar que a perspectiva intercultural em educação não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto. Relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder. Daí seu caráter muitas vezes contestador, conflitivo e mesmo socialmente explosivo.

No caso europeu, a preocupação por trabalhar os processos educativos nesta perspectiva nasce do fenômeno da imigração, da presença na Europa ocidental, cada vez mais numerosa nas últimas décadas, de pessoas provenientes dos mais variados continentes, da África, Ásia e América Latina, assim como, na última década, do Leste Europeu. Esta realidade cria novas situações, entre as quais a presença maciça de estrangeiros nas escolas públicas dos diferentes países provocando uma problemática complexa e, em muitos casos, conflitiva. A maior parte das políticas adotadas por estes países tendem a enfatizar a inserção destas populações no novo contexto, favorecendo a assimilação cultural, muitas vezes realizada tendo por base o fato de se ignorar e mesmo negar a cultura de origem destes grupos. Recentemente, também o reconhecimento das diferentes nacionalidades presentes no mesmo país tem favorecido o desenvolvimento desta preocupação no bojo dos esforços de promoção de uma educação intercultural, como é o caso da Espanha.

O fato é que as experiências de educação multicultural, utilizando diferentes abordagens e metodologias, se vêm multiplicando no contexto europeu e norte-americano, assim como uma ampla produção acadêmica vem se desenvolvendo, acompanhada da promoção da pesquisa na área.

No entanto, no que diz respeito à América Latina, a preocupação intercultural, nasce a partir de outro horizonte. Para Zúñiga Castillo e Ansión Mallet (97), esta abordagem surge referida as nossas populações indígenas. Para estes autores, referindo-se ao Peru

"As primeiras demandas de exigências educativas que emanam da diversidade cultural de nosso país se deram nas primeiras décadas deste século, graças a José Carlos Mariátegui e Luis E. Valcarcel. Conjuntamente

com as necessidades de ordem étnico e cultural, eles perceberam agudamente as necessidades sócio-econômicas das populações quéchuas e aimaras. Por esta razão, Mariátegui postula que o problema do índio no Peru é o problema da terra. Valcárcel, desde seu papel de educador, propõe o funcionamento de Núcleos Escolares Camponeses que oferecessem uma educação integral às crianças, que incluísse componentes de preparação para o trabalho, um de caráter agropecuário e outro técnico". (p.31)

A partir desta época são várias as experiências educativas realizadas em diferentes países latino-americanos, orientadas a atender de modo mais adequado a diferentes grupos sociais e culturais marginalizados. Neste sentido, especialmente a partir da década dos cinquenta, os movimentos de educação popular contribuíram de modo muito significativo e enriquecedor para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares.

Partimos da hipótese de que a preocupação por uma educação que respeite a diversidade cultural emerge de modo original na América Latina e é muito anterior ao atual movimento de valorização desta perspectiva que se desenvolve no plano internacional. Valeria a pena investigar detalhadamente este processo, resgatar suas melhores experiências e aprofundar na sua análise para enriquecer as atuais reflexões e discussões nesta área.

No entanto, o desafio de promover uma educação intercultural não se restringe a determinadas populações específicas, como se somente a elas fosse exigido o esforço de reconhecimento e valorização das culturas diferentes da sua de origem. Hoje urge ampliar este enfoque e considerar a educação intercultural como um princípio orientador, teórica e praticamente, dos sistemas educacionais na sua globalidade.

A cultura escolar: um universo monocultural?

Rigoberta Menchú Tum, guatemalteca, indígena quiché, prêmio Nobel da Paz em 1992, militante dos direitos humanos, narra assim a opinião do seu pai sobre a função da escola:

"Infelizmente, se ponho você numa escola, vão 'desclassificar' você, vão 'ladinizar' você e isso eu não quero e por esta razão não a ponho."

E, acrescenta a própria Rigoberta:

² Estes termos referem-se ao processo vivido pelos indígenas ao emigrar para a cidade, através do qual terminam por perder e/ou rejeitar suas próprias raízes culturais e sociais.

"Talvez o meu pai tivesse tido a oportunidade de me oferecer a possibilidade de uma escola aos quatorze anos, mas não podia, porque sabia as consequências e as idéias que me iam meter na escola" (In: Burgos, 83, p.216)

Estas palavras explicitam dramaticamente a questão das relações entre escola e cultura(s) e o papel homogeneizador da cultura escolar. Muitos grupos sociais e culturais vivem sentimentos, as vezes não explicitados, semelhantes aos expressados por Rigoberta e seu pai. O fracasso escolar, certamente seletivo, está aí para evidenciar quem são os que fracassam na escola. A desconexão entre a cultura escolar e a cultura social de referência dos alunos e alunas tem sido ultimamente denunciada por inúmeros autores e evidenciada por diversas pesquisas.

As nossas salas de aula, onde pretensamente se ensina e se aprende, deveriam ser espaços de lidar com o conhecimento sistematizado, construir significados, reforçar, questionar e construir interesses sociais, formas de poder, de vivências que têm necessariamente uma dimensão antropológica, política e cultural.

No entanto, em geral, a cultura escolar apresenta um caráter monocultural. Para Gimeno Sacristán (95):

"A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as consequências do consumismo e muitos outros temas problemas que parecem "incômodos". Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam quotidianamente." (p.97)

A análise do cotidiano escolar de diferentes escolas tem evidenciado claramente a pertinência destas afirmações. A cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como "engessada", pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades.

Parece que o sistema público de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso a todos dos conhecimentos sistematizados de caráter considerado "universal", além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando

esta de fato acontece, e está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos, de classe média, de extrato burguês e configurados pela cultura ocidental, considerada como universal.

A dinâmica cristalizada na cultura escolar apresenta uma enorme dificuldade de incorporar os avanços do desenvolvimento científico e tecnológico, as diferentes formas de aquisição de conhecimentos, as diversas linguagens e expressões culturais e as novas sensibilidades presentes de modo especial nas novas gerações e nos diferentes grupos culturais. Os processos de aquisição-construção-desconstrução-reconstrução do conhecimento, em profunda crise na sociedade atual, onde caminhos e linguagens diversificadas se impõem, aparecem no dia a dia das salas de aula de modo homogêneo e repetitivo, através de formas estereotipadas, na grande maioria das situações.

Chama atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas, como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e dos tempos, as comemorações de datas cívicas, as festas, as expressões corporais, etc. Mudam as culturas sociais de referência mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se auto-construir independentemente e sem interagir com estes universos. É possível detectar um "congelamento" da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna "estranha" aos seus habitantes.

No entanto, como afirma Giroux (95):

"Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, do que significa ensinar e da forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso que em qualquer outra época da história" (p.88)

Da multiculturalidade à interculturalidade

Os termos multiculturalismo e interculturalismo são muitas vezes utilizados como sinônimos. No entanto, neste trabalho empregamos a palavra multiculturalismo para significar uma realidade social: a presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade.

A toma de consciência desta realidade, em geral é motivada por fatos concretos que explicitam diferentes interesses, discriminações e preconceitos presentes no tecido social. Uma situação até então considerada "normal" e "natural", se revela como permeada por relações de poder, historicamente construídas e marcada por desigualdades e estereótipos raciais e culturais. Os "outros", os diferentes se revelam em toda a sua concretude. Para muitas pessoas e grupos sociais esta descoberta é altamente ameaçadora. Surgem então comportamentos e dinâmicas sociais que constroem muros. Física, afetiva e ideologicamente evita-se o contato e criam-se mundos próprios, sem relação com os "diferentes". Fenômenos desta natureza provocam na sociedade "apartheid's" sociais e culturais, processos de guetificação que, nas grandes cidades latino-americanas, cada vez mais se acentuam. Portanto, a consciência do caráter multicultural de uma sociedade não leva espontânea e necessariamente ao desenvolvimento de uma dinâmica social informada pelo caráter intercultural.

O interculturalismo supõe a deliberada interrelação entre diferentes culturas.

"O prefixo **inter** indica uma relação entre vários elementos diferentes: marca uma reciprocidade (interação, intercâmbio, ruptura do isolamento) e, ao mesmo tempo uma separação ou disjuntiva (interdição, interposição, diferença). Este prefixo não corresponde a um 'mero indicador retórico, mas se refere a um processo dinâmico marcado pela reciprocidade de perspectivas'. Estas perspectivas são representações sociais construídas em interação (Ibidem). Para Micheline Rey (1986) o prefixo se refere à interação, mudança e solidariedade objetiva. Caracteriza uma vontade de mudança, de ação no contexto de uma sociedade multicultural." (Muñoz Sedano, 97, p.119)

Para Zuñiga Castillo e Ansión Mallet (97), a interculturalidade pode converter-se num princípio normativo, no âmbito pessoal e dos processos sociais.

No nível individual supõe promover o diálogo no interior de cada pessoa entre as diversas influências culturais que a configuram e a que está exposta, às vezes em conflito ou não sempre fáceis de serem harmonizadas.

"Obviamente surgem problemas ao se tentar processar as múltiplas influências, mas, ao fazê-lo de modo mais consciente, talvez se facilite um processo que de toda maneira se inicia no interior da pessoa sem que ela tome plena consciência dele. Este diálogo consciente se pode dar de muitas formas e não se sabe bem como se produz. No entanto, se pode perceber visivelmente que pessoas submetidas a influências culturais diversas freqüentemente processam estas influências de modos similares (p.15)

Em geral, este processo emerge com maior frequência quando se muda de contexto habitual de vida ou, por alguma razão, se é obrigado a entrar em relação com grupos e culturas diferentes da nossa de origem.

Quanto ao nível social, a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes.

Neste sentido, trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos involucrados e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural.

Educação Intercultural: o que é e o que não é

Tendo presente as reflexões acima realizadas, podemos afirmar com Jordán (96) que a educação intercultural no âmbito escolar não pode ser reduzida:

- a um desejável horizonte democrático e a um ideal pedagógico com pouca incidência na prática cotidiana, limitado à introdução de um conjunto de atividades esporádicas sem integração com o currículo escolar, a uma série de apresentações de palestras, espetáculos musicais, comidas, danças, videos, etc, sobre diferentes culturas;

- a um conjunto de atividades ou mesmo a um currículo específico dirigido exclusivamente a determinados grupos sócio-culturais e/ou escolas onde há uma presença significativa de alunos/as "diferentes"; neste caso, facilmente terminaria por adotar a abordagem da educação compensatória, interpretando a diferença como déficit, particularmente na área acadêmica;

- a uma preocupação exclusiva de determinadas áreas curriculares, consideradas mais afins a este tipo de preocupação como as ciências sociais, filosofia, língua materna, atividades artísticas, etc;

Muitos têm sido os modelos educativos desenvolvidos na perspectiva da promoção de uma educação intercultural.

Em um "Taller Nacional" sobre "Educação Popular e Pedagogia da Diversidade", realizado em Cochabamba (Bolívia), de 12 a 15 de julho de 1996, partindo-se da afirmação de uma relação dinâmica entre contexto e cultura que foi assim expressada:

"Todas as culturas são dinâmicas e vão recreando-se e modificando-se de acordo com seus marcos de regeneração e/ou reprodução. Deste modo todas as culturas possuem processos internos que lhes permitem manter-se como diferentes e singulares, ao mesmo tempo que estabelecem relações e vínculos com outras culturas através de negociações que lhes permitem seguir vivendo no meio de outras ou da assimilação e acomodação de elementos destas culturas para sua vida própria. Esta dupla dimensão de relações internas e externas se dá em relação ao contexto e ao espaço em que se desenvolve cada cultura" (p.19),

Os participantes diferenciaram duas tendências a partir da análise de diferentes experiências educativas que se propõem trabalhar a diversidade a partir da perspectiva cultural. A primeira, *"proposta única que se adapta à diferença"*, parte de uma proposta global, de caráter geral, que vai se adaptando na prática às diferenças. Quanto à segunda, *"proposta a partir da diferença"*, inverte este movimento e tem como ponto de partida o reconhecimento da diferença como base para qualquer trabalho educativo. *"Não se trata de adaptar uma visão e ação únicas e sim de desenvolver ações diferentes em cada contexto cultural diferente"* (p.21).

Esta tensão dialética entre o comum e o diferente é inerente à perspectiva da educação intercultural e é possível distinguir e agrupar as diferentes propostas a partir de como se situam e trabalham esta tensão.

Para Bartolomé Pina (97), o critério fundamental que identifica as diferentes tendências é sua finalidade última, o que se pretende potenciar através da ação educativa. Surgem então, a partir da análise de programas concretos, cinco grandes opções: manter a cultura hegemônica de uma sociedade determinada, reconhecer a existência de uma sociedade multicultural, fomentar a solidariedade e reciprocidade entre culturas, denunciar a injustiça provocada pela assimetria cultural e lutar contra ela e avançar em direção a um projeto educativo global que inclua a opção intercultural e a luta contra todas as formas de discriminação. Somente os modelos orientados pelas três últimas finalidades assinaladas poderiam, segundo esta autora, ser considerados como adotando de alguma forma ou em algum grau, mesmo com caráter limitado, uma perspectiva intercultural.

Quais seriam, então, os critérios básicos para se promover processos educativos em uma perspectiva intercultural? Enumeramos a seguir alguns que consideramos fundamentais:

- o ponto de partida deve ser uma perspectiva em que a educação é vista como uma prática social em íntima relação com as diferentes dinâmicas presentes numa sociedade concreta:

"A pedagogia intercultural é tanto escolar como social. A sociedade e a escola têm de unir suas ações no processo de educação intercultural. Consequentemente, não seria arriscado afirmar que a pedagogia intercultural tem um 50 por 100 de pedagogia escolar e outro 50 por 100 de pedagogia social". (Merino y Muñoz, 95, p.133)

- é importante articular a nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação como direito de todos/as. Estas duas exigências mutuamente se reclamam e não podem ser vistas como contrapostas. A atenção às diferentes identidades é inerente a construção da igualdade e da democracia;

- a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo;

- esta perspectiva questiona o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente está presente na escola e nas políticas educativas e coloca uma questão radical: que critérios utilizar para seleccionar e justificar os conteúdos – no sentido amplo, que não pode ser reduzido aos aspectos cognitivos- da educação escolar?

- a educação intercultural afeta não somente aos diferentes aspectos do currículo explícito, - objetivos, conteúdos propostos, métodos e estilos de ensino, materiais didáticos utilizados, etc -, como também o currículo oculto e as relações entre os diferentes agentes do processo educativo –professores/as, alunos/as, coordenadores/as, pais, agentes comunitários, etc. Neste sentido, trabalhar os ritos, símbolos, imagens, etc, presentes no dia a dia da escola e a auto-estima dos diferentes sujeitos e construir relações democrática que superem o autoritarismo e o machismo tão fortemente arraigados nas culturas latino-americanas, constituem desafios iniludíveis.

A perspectiva da educação intercultural apresenta uma grande complexidade e nos convida a repensar os diferentes aspectos e componentes da cultura escolar e da cultura da escola eo sistema de ensino como um todo. Não pode ser trivializada. Coloca questões radicais que têm que ver com o papel da escola hoje e no próximo milênio. Todos os educadores e educadoras estamos convidados a ressituar nossas teorias e nossas práticas a partir dos desafios que ela nos coloca.

Bibliografia

- BARTOLOMÉ PINA, M. *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona, Cedecs Edit., 1997.
- BURGOS, E. *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. Barcelona, Argos Vergara, 1983.
- DAYRELL, J. "A escola como espaço sócio-cultural" in Dayrell, J. *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1996.
- GARCIA CANCLINI, N. *Culturas Híbridas*". México, Grijalbo, 1990.
- GIMENO SACRISTÁN, J. "Currículo e diversidade cultural" in Silva, T.T. e Moreira, A. (org) *Territórios Contestados*. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.
- GIROUX, H. "Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação" in Silva, T. T. (org) *Alienígenas na sala de aula*. Porto Alegre, Artes Máficas, 1995.
- JORDÁN, J. A. *Propuestas de Educación Intercultural*. Barcelona, CEAC, 1996
- MERINO, J. e MUÑOZ, A. "Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural" in *Revista de Educación*, Madrid, n. 307, 1995.
- MEPB (Movimiento de Educadores Populares de Bolívia) *Educación Popular y Pedagogia de la Diversidad Cochabamba: Colectivo*. La Paz, CEAAL - Bolívia, 1996.
- MUÑOZ SEDANO, A. *Educación Intercultural: teoria y practica*. Madrid, Edit. Escuela Española, 1997.
- ZÚÑIGA CASTILLO, M. e ANSIÓN MALLET, J. *Interculturalidad y Educación en el Peru*. Lima, Foro Educativo, 1997.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Aída Maria Monteiro da Silva³

Tematizar as questões referentes aos Direitos Humanos e a Cidadania no contexto da Formação do Educador, com a preocupação de olhar para a qualidade do ensino, tendo como referência a sala de aula, tem se constituído em uma das necessidades e exigências das sociedades modernas, devido a complexidade em que as mesmas estão envolvidas.

Sabemos que os velhos conceitos e paradigmas até então utilizados não têm sido suficientes para responder as questões que têm permeado e inquietado essas sociedades, destacando-se entre outras, a problemática da baixa qualidade dos sistemas educacionais de ensino por não terem conseguido adequar um padrão satisfatório que associe qualidade com quantidade. Além disso, outras variáveis emergiram no cenário escolar, especialmente nas últimas décadas, como o aumento da violência, a deterioração econômica e das relações familiares dos alunos, decorrentes essencialmente, da inexistência de políticas sociais mais conseqüentes.

Vanilda Paiva⁴ chama a atenção, para o fato de que, a rápida massificação dos sistemas de educação, acompanhada da rápida urbanização/favelização, trouxe uma nova escola que não tem correspondido às exigências das sociedades modernas.

No caso do Brasil, a escola pública é hoje freqüentada por uma população que habitualmente não tinha acesso à escola, até porque a não garantia desse direito para toda à população, durante muito tempo, foi vista como uma coisa "normal" e "legítima", dentro da concepção liberal do "dote" e da "capacidade individual", ou seja, os indivíduos que chegavam à escola era por mérito e esforço pessoais e, portanto, mereciam ter acesso à educação. Por outro lado, esta é uma população que vê cotidianamente seus direitos serem atingidos sob as mais diferentes formas, inclusive, dentro da própria escola.

A democratização da educação ocorreu ao mesmo tempo em que as cidades cresceram e ampliou a violência, o tráfico de drogas, a disputa entre grupos. A escola

³ Professora da Universidade Federal de Pernambuco - Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP.

⁴ PAIVA, Vanilda. *Educação Formal Como Direito Humano? Contradições e Dilemas da Revolução Educacional da Segunda Metade do Século XX* - mimeo - 1997.

tornou-se, também, palco de lutas e de conflitos como reflexo da problemática vivenciada pela sociedade como um todo. E neste cenário, os direitos humanos são cada vez mais desrespeitados. São inúmeros os exemplos de práticas de violência, verbal e física que acontecem no interior da escola apontados em pesquisas mais recentes⁵. E essas práticas aparecem não só entre os alunos, mas, entre estes e os professores, manifestadas através de insultos, palavrões, ameaças, destruição das instalações físicas da escola e de forma simbólica, através do uso da avaliação da aprendizagem como instrumento disciplinar. Assim, a escola tradicional deu lugar a uma escola popular de massa, na qual não tem mais lugar para cumprimento de ritos e regras tradicionais descolados dessas questões.

Na história da humanidade, os direitos humanos surgem como uma tentativa dos homens de regular os conflitos de interesses e para disciplinar os conflitos de um modo geral. Embora algumas críticas ainda hoje sejam feitas, ao fato de que, o surgimento dos direitos humanos tenha sido para atender aos interesses burgueses, o que se tem defendido, conforme *Maria Victoria Benevides*⁶, é a concepção de direitos humanos comuns a todos os indivíduos, sem distinção de raça, sexo, classe social, religião, etnia, cidadania política ou julgamento moral. São aqueles direitos que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano.

Na América Latina a discussão sobre os direitos humanos e a cidadania ganhou espaço nas últimas décadas motivada pelos longos períodos e processos de fechamento político a que foram submetidos esses países, concretizados em freqüentes violações e desrespeito aos direitos dos cidadãos, e, no Brasil esse processo não foi diferente.

Esse movimento ganha força na década de 60, com as denúncias sobre os arbítrios praticados pelo regime militar/ditatorial, em especial, às relacionadas aos presos políticos. Podemos dizer que as décadas de 60 e 70 foram marcos de explosões e manifestações dos diferentes segmentos da sociedade, que em sua maioria eram cidadãos excluídos da cidadania. Entre esses segmentos podemos destacar o das mulheres, dos jovens, dos negros que reivindicavam justiça social, política, autonomia e poder de decisão.

Na área de educação, essa temática começa a ser mais debatida, em especial, na década de 80, com o início do processo de abertura política, podendo-se destacar vários

⁵ MONTEIRO, Aida. *A Violência na Escola: a percepção dos alunos e professores* - mimeo - 1996; SPÓSITO, Marlíia. "Violência coletiva, Jovens e Educação" in *Revista Mexicana de Sociologia* - 3/94 - México; WHITAKER, Dulce. "Violência na Escola" in *Revista Idéias* - n° 21 - FDE - São Paulo - 1994.

⁶ BENEVIDES, Maria Victoria. "Cidadania e Justiça" in "Revista Idéias" - n° 24 - FDE - São Paulo - 1994

movimentos da sociedade civil que realizaram trabalhos e vivenciaram experiências bastantes significativos desenvolvidos em alguns Estados, como: São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Essas experiências tinham como grande objetivo trabalhar com os educadores no processo de conscientização da sua condição de cidadãos e dos seus direitos diante do contexto político em que o país vivia. Embora tenham sido muito ricas pela contribuição que deram a esse processo inicial de discussão, elas foram muito localizadas.

No momento atual, ainda são muito reduzidos os estudos e as pesquisas sobre os direitos humanos e a cidadania na educação formal e na formação do educador com a preocupação de olhar a sala de aula. Portanto, discutir essa temática na perspectiva colocada neste trabalho se constitui em um novo desafio para todos nós.

1 - Educação e democracia

Ao propormos analisar a formação do educador na perspectiva da construção da cidadania nas sociedades multiculturais, é necessário interrogarmos de qual cidadão, de que educação, de que cidadania e de que sociedade estamos falando?

Inicialmente, partimos do princípio de que a educação é um dos principais instrumentos de formação da cidadania, sendo esta entendida como a concretização dos direitos que permitem ao indivíduo a sua inserção na sociedade. Assim, a educação enquanto instrumento social básico possibilita ao indivíduo a transposição da marginalidade para a materialidade da cidadania. Ela é um dos seus atributos, faz parte da sua essência. Não é possível pensarmos na sua conquista sem educação.

Assim, educar nessa perspectiva é entender que direitos humanos e cidadania significam prática de vida em todas as instâncias de convívio social dos indivíduos: na família, na escola, no trabalho, na comunidade, na igreja e no conjunto da sociedade. É trabalhar com a formação de hábitos, atitudes e mudanças de mentalidades, calcados nos valores da solidariedade, da justiça e do respeito ao outro⁷.

Segundo *Milton Santos*:

"cidadão é o indivíduo que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e de compreender os seus direitos para poder reivindicá-los."⁸

⁷ MONTEIRO, Aida. *Educação para a Cidadania: solução ou sonho impossível?* - 1997. mimeo

⁸ SANTOS, Milton. "As Cidades Mutiladas" in *Preconceito* - Secretaria da Justiça e da defesa da Cidadania do Estado de São Paulo - p.133 -135 - 1997.

Mas, o que significa, de fato, ser cidadão em nossa sociedade? No mundo plural, no mundo globalizado, quando sabemos que grande parte da população brasileira vive à margem dos benefícios sociais, econômicos e culturais. À essa situação de marginalidade dos direitos é o que esse autor denomina de cidadanias mutiladas, manifestas pela negação das oportunidades de ingresso ao trabalho, nas diferenças de remuneração entre homens e mulheres e nas oportunidades de promoção, na inexistência de educação, do não atendimento à saúde, a habitação e ao lazer.

A partir dessas constatações, entendemos que uma proposta educacional que vise contribuir para a formação da cidadania, só poderá ser materializada com base nos princípios da democracia, por ser o regime que melhor possibilita o reconhecimento e a fruição dos direitos a todos os cidadãos. Assim, compreendemos democracia como sinônimo de soberania popular no total respeito aos direitos humanos, fundada nos princípios da liberdade e da igualdade. E igualdade é aqui entendida, enquanto garantia do acesso aos bens sociais e às condições básicas necessárias para uma vida digna para todos os indivíduos. Acreditamos que a concretização da verdadeira democracia requer dos cidadãos o conhecimento das causas e processos que determinam as injustiças sociais e, ao mesmo tempo, das alternativas coletivas para superá-las.

Dessa forma, concordamos com *Fábio Comparato*⁹, que a vigência e a materialização dos direitos não depende apenas da existência de leis. É necessário que a sociedade tenha o conhecimento e a consciência dos seus direitos, aumente a capacidade de organização social e tenha uma maior participação no exercício das funções públicas.

Nesta direção, *Carlos Nelson Coutinho*¹⁰, admite algumas condições como necessárias e imprescindíveis para a concretização de uma proposta educacional democrática:

Primeiro lugar: A educação tem que se tornar um direito universal para que todo indivíduo se aproprie da cultura e do conhecimento produzido pela sociedade, e a escola é o principal "locus" para apropriação desse conhecimento.

Segundo lugar: Assegurar o pluralismo de pensamento e de idéias para todos, ou seja, a liberdade de expressão e o respeito à diversidade;

⁹ COMPARATO, Fábio. *Educação, Estado e Poder* - Brasiliense - São Paulo - 1987

Terceiro lugar: Garantir a gestão democrática dos serviços educacionais em todos os níveis e instâncias do ensino, o que vai exigir da escola um permanente diálogo com a sociedade civil de um modo geral.

*Humberto Silva*¹¹ reforça a idéia de que a escola é o lugar privilegiado para a educação em direitos humanos,

"por que é onde se dá a transmissão cultural e a formação para o convívio social. Ela se encarrega de transmitir cultura às novas gerações, por isso, valores e hábitos."

No entanto, sabemos que desenvolver uma proposta de formação do educador baseada nesses fundamentos não é tarefa fácil, até porque, vivemos em um país que embora seja regido legalmente por um regime democrático, ainda estamos muito distante da sua plena materialização.

Convivemos com uma cultura calcada no autoritarismo, no mando, na submissão, que tem influenciado gerações, dificultando o avanço dos ideais da democracia, devido a herança de uma formação escravocrata, que perdura até os dias atuais, embora tenhamos completado mais de 100 anos de abolição da escravatura em nosso país. Além dessa herança cultural, somos uma sociedade, que se organiza estruturalmente na base de enormes desigualdades econômicas e sociais, o que só reforça as diferentes formas de discriminação entre os indivíduos¹².

Assim, a formação do educador, que tem como preocupação essas questões e consequentemente, a melhoria da qualidade do ensino deve absolver e compreender a história e a formação cultural do nosso povo, a engrenagem político-social de nossa sociedade e as novas formas de construir o saber escolar. Esses conteúdos devem instrumentalizá-lo a viver em uma sociedade complexificada, quer pela problemática da exclusão social e econômica, quer pela capacidade e agilidade de informação que os meios de comunicação oferecem, quer pelos avanços de novos conhecimentos tecnológicos, que só uma pequena parcela da população brasileira tem conseguido ter acesso.

¹⁰ COUTINHO, Carlos Nelson. *Cidadania, Democracia e Educação* - In *Revista Idéias* - nº 24 - FDE - São Paulo - 1994

¹¹ SILVA, Humberto. *Educação em Direitos Humanos: Conceitos, Valores e Hábitos* - Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação USP - 1995.

¹² WELFORT, Francisco. "Formação da Cidadania no Brasil" in *Revista Idéias* - nº 24 - FDE - São Paulo - 1994.

A incorporação desses conhecimentos e de outros mais contemporâneos, bem como dos processos discriminatórios vivenciados por diferentes grupos sociais constituídos em função de classe, sexo, raça, etnia, religião são exigências que estão postas para esta formação, sob pena de nós educadores ficarmos obsoletos no tempo e no espaço diante de uma sociedade que cada vez mais se globaliza, se automatiza, se individualiza, e se reconstrói em novos patamares de conhecimento, de saber escolar e novas formas e valores de convivência, de trabalho e de justiça social.

No Brasil, não podemos deixar de conhecer as causas e conseqüências das constantes e sistemáticas discriminações e preconceitos contra as mulheres, negros, índios, homossexuais, que muito têm contribuído para justificar as permanentes formas de exclusão e tratamentos desiguais.

Milton Santos destaca três dados centrais para entender as questões do preconceito, do racismo e da discriminação:

"O primeiro é a corporalidade, o segundo é a individualidade e o terceiro é a questão da cidadania. A corporalidade inclui dados objetivos que nos leva a pensar na localização, a mobilidade e a destreza de cada um de nós, a individualidade inclui dados subjetivos e permite a partir do bom senso, alcançar certo grau de exercício de transindividualidade, com a consciência sobre as pessoas e sobre os outros e a cidadania inclui dados políticos e propósitos jurídicos. É a consciência de direitos e supõe a ciência dos direitos que temos e a capacidade de reivindicar."¹³

O que hoje se reivindica, não só no Brasil, mas nos diferentes países que lutam pela defesa dos direitos humanos, é o respeito, essencialmente, às diferenças em relação à raça e gênero, observando-se a questão da igualdade. O movimento das mulheres é um exemplo dessas reivindicações, em que as mesmas querem exercer plenamente seus direitos enquanto iguais e enquanto diferentes.

A grande questão que se coloca é como reconhecer essas diferenças e ao mesmo tempo garantir a igualdade. Algumas propostas têm sido colocadas, para que seja possível garantir um mínimo de inserção das minorias - negros, mulheres, idosos, deficientes -, em diferentes cargos e ocupações públicas em nossa sociedade, como é o caso das "cotas", enquanto política de discriminação positiva, conforme menciona Ruth Cardoso¹⁴. Embora

¹³ SANTOS, Milton. "As cidadanias Mutiladas" in *Preconceito* - Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo - p. 133-134 - 1997.

¹⁴ CARDOSO, Ruth. "A Cidadania em Sociedades Multiculturais" in *Preconceito* - Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo - 1997.

essa proposta tenha causado muita polêmica, ela precisa ser vista enquanto processo transitório até que a sociedade tenha um maior nível de consciência do respeito aos direitos dos indivíduos de forma igual para todos.

2 - As sociedades multiculturais e as lutas pela conquista dos direitos

O processo de globalização, os avanços tecnológicos e a ampliação dos meios de comunicação têm contribuído para aumentar as diferenças culturais no conjunto das sociedades, gerando as sociedades multiculturais. Hoje essas sociedades convivem com uma multiplicidade de grupos que ganharam força e espaço, de tal forma que as suas reivindicações não são mais vistas pelo Estado, apenas como reivindicações de grupos isolados e dissonantes da sociedade. Este teve que reconhecer que a sociedade atual não é mais formada pelas categorias mais amplas e generalizadas, mas se compõe de novas identidades culturais. Assim, cabe ao Estado reconhecer, de fato, essas novas categorias e à sociedade civil cabe contribuir para que os novos grupos possam ser gestados, de forma a apresentarem as suas diferenças. Na verdade, essa é a luta pela conquista dos direitos específicos, que em sua maioria têm ficado submerso ao que Boaventura Santos¹⁵ chama de universalismo antidiferencialista dos direitos.

Embora possamos reconhecer alguns avanços nessas lutas organizadas por diferentes grupos sociais, em relação ao controle da desigualdade e da exclusão, no Brasil e em diferentes países, esses avanços não se constituíram iniciativas ou concessões do Estado capitalista, mas produto de lutas sociais que exigiram do Estado políticas redistributivas menos excludentes, entre estas as políticas de "cotas", quando por exemplo, os partidos políticos são obrigados a ter um percentual de participação das mulheres nos cargos eletivos, como também, nos concursos públicos, um percentual de vagas é destinada aos deficientes físicos.

Um dos grandes desafios para a ampliação dos direitos nas sociedades capitalistas e multiculturais é a articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade.

Boaventura Santos¹⁶ comprova em suas pesquisas, que tanto o universalismo antidiferencialista que opera pela descaracterização das diferenças, como o universalismo diferencialista que opera pela negação das hierarquias que organizam a multiplicidade das

¹⁵ SANTOS, Boaventura Souza. *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença* - mimeo - 1995.

¹⁶ Ibidem. p.40

diferenças, só contribuíram para ampliar as desigualdades ao reduzirem a um simplismo as complexas relações entre igualdade e identidade, e entre igualdade e diferença. Pois, o universalismo antidiferencialista inferioriza pelo excesso de semelhanças e o universalismo diferencialista pelo excesso de diferença. Por isso, nem toda diferença é inferiorizada, desde que respeitada a sua especificidade.

Esse mesmo autor chama a atenção para um novo imperativo categórico que deve presidir essa articulação:

"Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferiorize; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza."¹⁷

Um dos grandes desafios que se coloca para nós é, como essas propostas de políticas de igualdade e de identidade podem ser inseridas no contexto da formação do educador.

3 - A formação do educador e a construção da cidadania

Focalizar a formação do educador nesse contexto, é necessário explicitarmos de que formação estamos nos referindo. Quando falamos em formação do educador entendemos que a mesma está sempre em construção, engendrada em diferentes momentos e espaços: o primeiro momento é o da formação inicial que deve instrumentalizar o profissional para o exercício da atividade pedagógica em suas múltiplas especificidades, desde a tarefa docente diretamente em sala de aula, como as tarefas administrativo-pedagógicas - direção, orientação/coordenação pedagógica; o segundo momento que deverá ser permanente e contínuo acontece durante toda a trajetória profissional do educador, pois essa formação/capacitação permanente é inerente ao trabalho do educador.

Assim, essa formação é aqui entendida enquanto processo que se dá a partir do confronto da reflexão-ação-reflexão, ou seja, do conhecimento teórico-prático. E a formação continuada é a ação sistemática que busca no conhecimento produzido historicamente e no cotidiano do trabalho escolar o seu conteúdo de reflexão-teorização-instrumentação e transformação, priorizando as reais necessidades e possibilidades da instituição escolar. É no encontro da prática pedagógica com o conhecimento teórico que o

¹⁷ Ibidem, p. 41

professor é capaz de apreender os seus significados, explicitar o real e, oferecer ao aluno condições e instrumentos básicos para que o mesmo possa intervir na realidade social.

Esse processo é o que *Peter Woods*¹⁸ chama de prática reflexiva, pois requer a formação do professor criativo, enquanto aquele que possibilita ao aluno a inovação e a introdução do novo. O ato criativo traz mudanças e para que este processo aconteça é importante o professor estar sintonizado culturalmente com o contexto sócio-político dos seus alunos e dos seus pais, para que possa estabelecer relações com o processo de ensino de forma inovadora e motivadora. Isto requer um constante olhar sobre a sua prática e sobre o resultado do ensino na perspectiva da ação reflexiva.

E *Antônio Nóvoa*¹⁹ coloca que a formação continuada deve possibilitar ao educador

"a reconstrução de suas identidades, estimulando-o uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional."

Considerando-se essas concepções de formação do educador e ao assumi-la de tal forma a que possa contribuir para o processo de construção da cidadania, tomamos como fundamentos os conceitos básicos já apresentados anteriormente e alguns princípios gerais que deverão orientar essa formação:

- Lutar pela ampliação e fortalecimento da democracia em nosso país, através da participação ativa nas diferentes instâncias da sociedade e da democratização da gestão escolar.
- Lutar pela universalização da educação básica como um direito de todos.
- Ampliar a luta pela melhoria da qualidade do ensino no conjunto da sociedade.
- Assegurar que a escola cumpra com o seu papel social, que de fato, seja um "locus" de socialização e aquisição do conhecimento, em todos os níveis de ensino.

Defendemos que a proposta de formação do educador nesta direção deve ser assumida enquanto projeto global da instituição escolar, construído com a participação de todos os atores envolvidos com a tarefa educativa. Assim, levantamos alguns pontos que devem permear o trabalho específico dessa formação:

¹⁸ WOODS, Peter. "Aspectos da Criatividade do Professor" in *Profissão Professor* - Nóvoa Antônio (Org) Editora Portugal - Portugal - 1995.

¹⁹ NÓVOA, Antônio (Org). "Passado e Presente do Professor" in *Profissão Professor*, Editora Portugal, Portugal, 1995.

1. Instrumentalizar o educador com o referencial específico sobre direitos humanos cidadania, através do histórico dos direitos, do estudo das legislações, regulamentos, normas e mecanismos que garantam os direitos dos cidadãos, devendo o mesmo perpassar o conjunto dos conteúdos curriculares.
2. Incorporar no currículo conteúdos mais contemporâneos que têm inquietado as populações das sociedades modernas, tais como: violência, preconceito, discriminação, droga, sexo na adolescência, relações familiares, autoridade/autoritarismo, ética na sociedade e na política.
3. Conscientizar o educador para a necessidade da luta permanente pela materialização dos direitos e a ampliação de novos direitos.
4. Respeitar os costumes e a diversidade cultural, incentivando a preservação.
5. Assegurar a igualdade de direitos respeitando às diferenças específicas de sexo, gênero, raça.
6. Incentivar um processo de construção do conhecimento do educador que o possibilite a permanente reflexão-teorização dos conteúdos curriculares.
7. Estabelecer dinâmicas do trabalho pedagógico que contribua como coloca Vera Candau²⁰, para que os indivíduos sejam construtores ativos da sociedade, através da prática participativa e dialógica, em que o processo de aquisição do conhecimento seja realmente uma construção do educador.

A partir dessas propostas concordamos com Vanilda Paiva²¹ que

"assegurar os direitos humanos dentro das escolas depende, portanto, do nível em que a sociedade logra assegurá-los fora da escola. O espaço escolar foi dessacralizado, tornou-se um espaço como qualquer outro, reflexo em que a escola se insere e do seu entorno imediato. Defender os direitos humanos na escola tem hoje, portanto, as mesmas conotações e oferece dificuldades que a sua defesa encontra na sociedade em geral. Defendê-los universalmente passando pelas escolas supõe também a disposição de reconstruir a escola pública com instrumento verdadeiramente democrático de construção de uma sociedade marcada por uma maior equidade."

Portanto, é preciso que nós educadores tenhamos a consciência de que para mudar a qualidade da educação que busca uma sociedade mais justa e mais igualitária, é preciso antes de tudo, mudar a formação do educador nessas novas bases aqui colocadas. Essa é uma posição política e de cidadania.

²⁰ CANDAU, Vera (Org.). *Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos*. Vozes, Rio de Janeiro, 1995.

²¹ Op. Cit. p. 1.

Novas abordagens da comunicação na escola: a sala de aula como processo comunicacional

NOVAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA: MELHORIA DO ENSINO OU INOVAÇÃO CONSERVADORA?

Paulo Gileno Cysneiros²²

Qualidade... a gente sabe o que é, e, ao mesmo tempo, não sabe. Isso é contraditório. Mas algumas coisas *são* melhores do que outras, ou seja, têm mais qualidade... Mas o que é "ser melhor"? Porém se a gente tenta definir qualidade, isolando-a das coisas que a possuem, então *puf!* - já não há o que falar... (Pirsig, 1984, p.175).

Introdução

Inicialmente gostaria de fazer algumas breves colocações sobre a sala de aula que tenho em mente ao discorrer sobre a qualidade do ensino, sobre novos desafios, sobre novas abordagens da comunicação mediada pela tecnologias da informática.

O contexto amplo, material e humano, em determinados tempos e espaços, não pode ser separado das discussões neste simpósio, sob pena de ficarmos falando sobre abstrações desenraizadas, longe das realidades que as condicionam, isolando nossas idéias "das coisas que as possuem".

Penso na realidade cotidiana de grande parte das escolas públicas do nosso país e mesmo da América Latina. São as escolas onde situo minha experiência, nos estados do norte e nordeste e nas regiões rurais, que ainda sofrem de males consideráveis.

São escolas que servem a comunidades carentes que nem sempre as consideram como suas e que não dispõem do recurso tecnológico mais fundamental que é uma biblioteca atualizada razoável.

Nas grandes cidades, as salas de aula de tais escolas tem pouco espaço físico, são ruidosas, quentes e escuras, desestimulando qualquer outra atividade que não seja a aula tradicional. A arquitetura pobre e o mobiliário desconfortável e precário dificultam o trabalho intelectual de alunos e mestres. São instituições dependentes da administração

central das redes escolares, em contextos de forte dependência da burocracia cristalizada e das oscilações de quem estiver no poder.

O professor encontra-se sobrecarregado com aulas em mais de um estabelecimento, falta-lhe tempo para estudar e experimentar coisas novas, recebe baixos salários. Em tais escolas tenho encontrado pessoas ensinando matérias que não dominam, como também casos incipientes de alcoolismo e um semi-absenteísmo camuflado, com o professor evitando sempre que pode a sala de aula ou fazendo de conta que ensina, em parte resultado de um esgotamento profissional prematuro.

Mas também em tais escolas aprendi a ter um profundo respeito pela grande maioria de professores e professoras que desenvolveram formas criativas de ensinar e de educar, construídas dentro das limitações e das condições existentes. À partir desta atitude de respeito, de aprendizagem mútua, tem sido possível experimentar novas abordagens, com alguns sucessos em meio a alguns fracassos.

Sei que esta situação está melhorando lentamente e que nos estados mais ricos (em recursos materiais e humanos) já existem muitas escolas e redes que não se enquadram na breve caracterização acima. No entanto, por dever de consciência, não posso tomar como referência os mais aquinhoados. Sei também que tais questões são complexas e que não existem soluções fáceis.

Algumas das idéias que irei colocar são fruto de minha vivência nas escolas e do diálogo com alunos-professores na universidade; outras estão inacabadas, mas acredito que compartilhando-as, poderão ser modificadas e talvez sejam úteis em situações diversas, uma vez que a instituição da escola possui características comuns muito fortes.

Uma Breve História da Tecnologia Educacional

Ao tratarmos de novas abordagens de comunicação na escola, mediadas pelas novas tecnologias da informação, estamos tratando de Tecnologia Educacional. Esta observação é pertinente porque certos autores consideram este tema como algo inteiramente novo. Tudo tem uma história, explícita ou não, cabendo ao conhecedor crítico tentar desvendá-la, interpretá-la e usá-la para não repetir erros.

²² Professor Visitante do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Ex-professor da Universidade Federal de Pernambuco. Cysne@npd.ufpe.br ou tel/fax 081 459-1655.

Uma das principais referências nesta área é o trabalho de Larry Cuban (1986), professor de educação da Stanford University, intitulado *Professores e Máquinas: O Uso da Tecnologia na Sala de Aula desde 1920*. Cuban estudou a introdução do rádio, filme, TV e computador em escolas norteamericanas, abrangendo a literatura desde o início deste século até meados da década de oitenta.

Sua principal conclusão é que o uso de artefatos tecnológicos na escola tem sido uma história de insucessos, caracterizada por um ciclo de quatro ou cinco fases, que se inicia com pesquisas mostrando as vantagens educacionais do seu uso, complementadas por um discurso dos proponentes salientando a obsolescência da escola. Após algum tempo são lançadas políticas públicas de introdução da nova tecnologia nos sistemas escolares, terminando pela adoção limitada por professores, sem a ocorrência de ganhos acadêmicos significativos. Em cada ciclo, uma nova sequência de estudos aponta prováveis causas do pouco sucesso da inovação, tais como falta de recursos, resistência dos professores, burocracia institucional, equipamentos inadequados.

Após algum tempo surge outra tecnologia e o ciclo recomeça, com seus defensores argumentando que foram aprendidas as lições do passado, que os novos recursos tecnológicos são mais poderosos e melhores que os anteriores, podendo realizar coisas novas, conforme demonstram novas pesquisas. E o ciclo fecha-se novamente com uso limitado e ganhos educacionais modestos.

Cuban nos mostra coisas interessantes, como o trecho de um discurso de Thomas Edison (inventor do telégrafo, do gramofone e da lâmpada elétrica), prevendo, em 1913, que os livros didáticos se tornariam obsoletos nas escolas e que, usando filmes, seria possível instruir sobre qualquer ramo do conhecimento humano. Em 1922, Edison ainda afirmava que "... o filme está destinado a revolucionar nosso sistema educacional e em poucos anos suplantará em muito, senão inteiramente, o uso de livros didáticos" (1986, p.11).

Da mesma época, Cuban transcreve um poema de uma professora, intitulado "Antiquado", que ilustra bem o sentimento do educador que se sente ultrapassado pelo discurso das maravilhas das novas tecnologias na educação:

O Senhor Edison nos diz

Que o rádio superará o professor.

Já se pode aprender línguas pela *Victrola*

E o filme dará movimento

Àquilo que o rádio não conseguir.

Professores passarão

Como passaram carros de bombeiro a cavalo

E damas de cabelos longos.

Talvez eles sejam mostrados em museus

E educação será um pressionar de botões.

Oxalá haja lugar para mim no painel de controle.²³

Outros aspectos do trabalho de Cuban merecem reflexões amplas, como o discurso de pioneiros da tecnologia prevendo o acesso de todos os alunos - independente de condição social ou de escola - a materiais educativos da melhor qualidade (hoje o discurso é sobre o acesso à informação pela Internet). Também nos mostra uma foto de uma aula "aérea" de Geografia, a bordo de um avião adaptado com fileiras de carteiras e um quadro de giz, paradoxalmente retratando uma turma de alunos sentados, com uma professora ministrando uma aula convencional com um pequeno globo terrestre.

Que lições podemos aprender desta história, de um ciclo já ocorrido também com a informática educativa (e.g. Watson, 1993; Valente & Almeida, 1997), em vários países do Norte? Que proveito podemos tirar, se quisermos experimentar as novas tecnologias da informação e da comunicação nas escolas acima mencionadas?

Tais dúvidas tornam-se mais agudas se considerarmos comentários recentes como os de Sherry Turkle,²⁴ que há anos vem estudando as interações de crianças com computadores. Segundo ela, "... as possibilidades de usar esta coisa (os computadores) pobremente são tão maiores do que as chances de usá-los bem, que deixam pessoas como nós - fundamentalmente otimistas acerca do uso de computadores - muito reticentes." (citada por Oppenheimer, 1997).

Nossa utopia é sempre tentar mudar a história futura para melhor, e não defendo posições tradicionalistas ou contrárias à tecnologia na educação. Vejo as novas tecnologias como mais um dos elementos que podem contribuir para melhoria de algumas atividades

²³ Neste trabalho, são minhas as traduções de citações originais, algumas livres, como neste poema.

nas nossas salas de aula. Por outro lado, também não adoto o discurso dos defensores da nova tecnologia educacional, que mostram as mazelas das escolas (algo muito fácil de se fazer), deixando implícito que professores são dinossauros avessos a mudanças. É um discurso tentando nos convencer a dar mais importância a objetos virtuais, apresentados em telinhas bidimensionais, deixando implícito que a aprendizagem com objetos concretos em tempos e espaços reais está obsoleta.

No Brasil percorremos uma história análoga, certamente mais recheada de insucessos, como demonstram teses e dissertações sobre o tema. Também tivemos uma política de rádio na educação, seguida de outras com grandes investimentos nas televisões educativas em todo o país, sempre acompanhadas de discursos inovadores.

No início dos anos oitenta iniciaram-se as primeiras políticas públicas em informática na educação, no contexto mais amplo da reserva de mercado para informática. Nosso primeiro projeto de âmbito nacional priorizou a pesquisa, dotando cinco universidades públicas com verbas do Projeto EDUCOM, que não chegou a atingir muitas escolas, mas produziu um bom contingente de recursos humanos nas instituições beneficiadas. Foram bolsistas de pesquisa que hoje em boa parte são pesquisadores nos vários campos da educação e áreas afins, com trabalhos em Informática Educativa.

Na época, a contradição entre tecnologia de ponta e escolas precárias era mais evidente, uma vez que os computadores eram máquinas mais caras e não estavam tão disseminados na sociedade como hoje. Aprendemos que a expectativa de administradores, professores, alunos e pais era que se ensinasse informática na escola, não no sentido de uso pedagógico de computadores (Mariz, & Cysneiros, 1985; Cysneiros & Magina, 1988), nos levando a explorar a introdução da informática na escola como uma mistura de Informática Educativa e de preparação para o trabalho, tentando experimentar usos pedagógicos das ferramentas de software utilizadas fora da escola (Cysneiros, 1994).

A nível nacional, a história tem sido contada, de modo otimista, sob a ótica dos responsáveis pelas políticas públicas na época (e.g., Andrade & Lima, 1993; Moraes, 1997). Com o término do EDUCOM, foi lançado um programa de centros de Informática Educativa nos Estados, CIEDs (MEC/SG, 1989), considerado um sucesso por alguns (e.g. Moraes, 1997), mas que na realidade não chegou à grande maioria das escolas do país.

²⁴ Professora de Sociologia da Ciência do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, MIT, onde também trabalha Seymour Papert, autor da linguagem LOGO.

Atualmente estamos vivendo um outro estágio, com uma política federal de se colocar 100 mil computadores em escolas públicas e treinar 25 mil professores em dois anos, através do projeto PROINFO (MEC/SEED, 1996), cujo ponto divergente de políticas passadas é a intenção de se alocar quase metade do dinheiro para formação de recursos humanos, procurando evitar os erros cometidos em programas educacionais deste mesmo governo, como o vídeo escola, onde a ênfase maior foi na colocação de equipamentos nas escolas.

Apesar de ter havido avanços, algumas falhas desta política já podem ser notadas, como a ausência de articulação com os demais programas de tecnologia educativa do MEC, especialmente com o vídeo escola, e com outros como educação especial. Também não foi contemplada a formação regular de professores nas universidades, principalmente aqueles que estão concluindo seus cursos e entrando no mercado de trabalho.

Várias faculdades de educação de universidades públicas que estão ministrando cursos de especialização para os professores que irão atuar como multiplicadores nos núcleos de tecnologia educacional (NTEs) do PROINFO, não dispõem de laboratórios para trabalho com Informática Educativa. Finalmente, não existe uma política de apoio a pesquisas que façam acompanhamento e dêem suporte aos NTEs que irão formar os professores das escolas beneficiadas. Vale notar que, apesar dos números grandiosos, o citado programa pretende apenas atingir aproximadamente 16% das escolas públicas brasileiras.

Inovação Conservadora

O fato de se treinar professores em cursos intensivos e de se colocar equipamentos nas escolas não significa que as novas tecnologias serão usadas para melhoria da qualidade do ensino. Em escolas informatizadas, tanto públicas como particulares, tenho observado formas de uso que chamo de inovação conservadora,²⁵ onde uma ferramenta cara é utilizada para realizar tarefas que poderiam ser feitas, de modo satisfatório, por equipamentos mais simples (atualmente, usos do computador para tarefas que poderiam ser feitas por gravadores, retroprojetores, copiadoras, livros, até mesmo lápis e papel). São aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos da ferramenta e não mexem

qualitativamente com a rotina da escola, do professor ou do aluno, aparentando mudanças substantivas, quando na realidade apenas mudam-se aparências.

A história da tecnologia educacional contém muitos exemplos de inovação conservadora, de ênfase no meio e não no conteúdo. Devido ao efeito dramático, sedutor, da mídia, em certos casos a atenção era concentrada na aparência da aula, tomando-se como algo "dado" o conteúdo veiculado, seja na sala de aula por transparência ou filmes, ou pela difusão ampla (broadcasting) através da TV, do rádio ou mesmo de livros textos cheios de figuras, cores, desenhos, fotos.

As disciplinas de fundamentação também não ajudavam muito, ao preconizarem princípios e leis gerais de aprendizagem e de ensino, sem focar a aplicação de tais conhecimentos em conceitos específicos e sem a pesquisa sobre o ensino de tais conceitos, que oferecesse ao professor indicadores da eficácia dos novos meios e modos de apresentar o conteúdo.

Assim, à primeira vista, impressionava o uso de transparências graficamente impecáveis, com recursos visuais que podiam distrair o aluno espectador, principalmente quando o aprendiz não entendia ou não gostava do conteúdo.

Atualmente a inovação conservadora mais interessante é o uso de programas de projeção de tela de computadores, notadamente o *PowerPoint*®, com o qual o espetáculo visual (e auditivo) pode tornar-se um elemento de divagação, enquanto o professor solitário na frente da sala recita sua lição com ajuda de efeitos especiais, mostrando objetos que se movimentam, fórmulas, generalizações, imagens que podem ter pouco sentido para a maioria de um grupo de aprendizes. A inatividade (física e mental) do aprendiz é reforçada pelo ambiente da sala, geralmente à meia luz e com ar condicionado. Como veremos mais adiante, tais tecnologias amplificam a capacidade expositiva do professor, reduzindo a posição relativa do aluno ou aluna na situação de aprendizagem.

Além do computador propriamente dito, outros artefatos de ensino estão surgindo com a tecnologia da informática. Em uma de minhas aulas, um aluno-professor fez uma observação sobre um quadro de pincel que produz na tela do computador do aluno aquilo que for escrito pelo professor. A exposição pode até ser mais convincente enquanto for novidade, devido ao aspecto dramático, mas essencialmente não difere de uma aula tradicional. Outra variante é um quadro de pincel que, ao apertar de um botão, produz uma cópia xerográfica reduzida daquilo que for escrito ou desenhado.

²⁵ Uso este conceito em sintonia com o trabalho de Neves (1994).

Quando analiso tais tecnologias nas minhas aulas, tenho observado reações espontâneas de professores que se impressionam, fazendo comentários tipo "que maravilha". Tais reações são indicadores da crença secular de um grande número de educadores, que ensinar é expor, embora possam dizer o contrário. Não quero com isso afirmar que tais tecnologias de exposição não são úteis. São sim, nas mãos de mestres criativos, dentro de contextos apropriados. Podem ser usados quando se deseje que o aluno não se distraia copiando detalhes, pedindo-se logo depois que ele ou ela trabalhe com o material impresso copiado do quadro eletrônico. Também podem facilitar a comunicação e a vida do professor, possibilitando criar e modificar transparências em pouco tempo, até mesmo durante uma aula, para responder a dúvidas de alunos, quebrar a monotonia, preparar rapidamente material para aulas seguintes, rever aulas passadas.

Mas tal tipo de artefato pode também ter efeitos contrários, gerando situações onde o aluno não precisa nem mais copiar - a coisa já vem pronta e acabada para se levar para casa e memorizar para a prova. Tal tipo de mídia pode reforçar no aluno uma falsa sensação de ter aprendido a lição, pois tudo que o mestre escreveu está ali, gravado, do jeito dele, com os mesmos espaços, tamanhos, etc. Essa sentimento é ilusório, como todo mundo que já passou pela escola sabe. Dias depois o aluno submete-se a uma prova confiante que aprendeu, e verifica que o conteúdo não foi assimilado segundo os objetivos (ou a avaliação) do professor. Como me disse uma vez um experiente professor de Química, há uma enorme distância entre a axila (onde o aluno coloca o caderno de anotações após a aula) e a cabeça.

Poderíamos comentar muitos outros exemplos de inovação conservadora no ensino. Tenho visto software educativos que apenas "penduram" mapas *mundi* em um telão ou no vídeo de computadores onde alunos sentam de modo solitário, pouco diferindo de similares pendurados nas paredes da sala de aula.

Outro exemplo comum é a digitação de trabalhos escolares convencionais, dentro ou fora da sala de aula e sem a orientação do professor. Neste caso, a tecnologia pode até facilitar ou dissimular a cópia plagiadora de pedaços de enciclopédias, de páginas da Internet, de livros de texto e de materiais gráficos escaneados. Tais produções de alunos podem impressionar professores sem experiência de computadores, pelo aspecto esmerado

dos trabalhos e pela extensão do texto (em alguns casos feitos por outra pessoa, algo mais difícil de ocorrer quando o professor conhece a caligrafia do aprendiz).²⁶

Vários autores reconhecem que os usos educativos das tecnologias da informação na última década - instrução assistida por computador (CAI), informações em rede, aprendizado à distância - foram embasados em métodos pedagógicos tradicionais: fluxo unidirecional de informações, tipicamente um professor falando ou comentando imagens para alunas e alunos passivos (Byte, 1995). Afinal, é isso que eles viram durante toda vida e é isso que as condições da escola estimulam a fazer.

Outra prática trivial é a confecção de faixas e cartazes por programas monótonos de computadores, adornados com as mesmas figuras pobres para ocasiões convencionais, tiradas de um menu. Antes, eram feitas em formulário contínuo; atualmente são usadas impressoras coloridas que consomem caros cartuchos descartáveis de tinta, algo despropositado quando ocorre nas escolas que caracterizei antes. Tais materiais podem ser bem mais baratos, bonitos e criativos quando confeccionados com pincéis e papéis coloridos, com a ajuda de alunos talentosos (sem excluir, obviamente, o uso ocasional de tais programas gráficos).

Alguns professores experientes percebem que quase nada mudou na sala de aula, porém outros, talvez iludidos por um suposto efeito do computador, vêm vantagens nas novas formas de apresentar o conteúdo, algumas vezes reforçadas por um discurso defendendo o Construtivismo ou outros conceitos da moda, pouco ou mal-compreendidos. Os alunos também cansam-se facilmente após o efeito da novidade.

Um excelente exemplo de inovação conservadora encontra-se em um belo livro de Asimov (1986), exibindo e comentando uma série de cartões produzidos por um desenhista francês no final do século passado, imaginando o que seria a sociedade do ano dois mil. Um dos desenhos representa uma escola deste final de século, com alunos sentados em fileiras com fones de ouvido, recebendo passivamente o conteúdo de livros que estão sendo "moídos" por um ajudante do professor. Há pouco tempo vi uma foto em uma revista semanal de educação provando que o desenhista estava certo, ilustrando uma situação

²⁶ No entanto, é necessário registrar um lado positivo da simples transposição do trabalho escrito para o computador, no caso de estudantes que tem caligrafia pouco legível ou que possuem problemas de coordenação motora com o uso do lápis e papel. Sugiro ao leitor uma análise de tal situação sob o enfoque fenomenológico apresentado neste trabalho.

semelhante em uma sala de aula de uma escola paulista de elite, onde os alunos em fileiras portavam óculos de realidade virtual, em vez de fones de ouvido.

Outra distorção, associada ao conceito de inovação conservadora é o que Salomon & Perkins (1996) chamam de *Rationale* do Monte Everest ("porque está lá"), ou seja, a preocupação de professores em tentar usar as tecnologias da informática no maior número possível de disciplinas e de conteúdos, uma vez que tudo hoje é feito com computadores.

A presença da tecnologia na escola, mesmo com bons software, não estimula os professores a repensarem seus modos de ensinar nem os alunos a adotarem novos modos de aprender. Como ocorre em outras áreas da atividade humana, professores e alunos precisam aprender a tirar vantagens de tais artefatos. Costumo dizer que um bisturi a laser não transforma um médico em bom cirurgião, embora um bom cirurgião possa fazer muito mais se dispuser da melhor tecnologia médica, em contextos apropriados.

Informação Versus Educação

Outro aspecto que pode confundir o educador é o discurso da necessidade da informação (colocado pelo Papert, 1994, e por alguns conferencistas de congressos de informática), que nos causa de início certa angústia ao constatar que os alunos não têm acesso imediato à enorme quantidade de informação que é produzida diariamente no mundo.

"Meu Deus", o pobre professor tende a pensar, "estou desatualizado. Preciso de um computador para o trabalho inteligente de tratar a montanha de informação para mim e meus alunos."

Dai é fácil concluir que a escola está obsoleta, que a disciplina que ensina está desatualizada, que os livros são antiquados, etc. Este sentimento pode ser benéfico em certas situações, mas também pode confundir e decepcionar após algumas experiências.

Esta situação me lembra uma estorinha contada de modo mais ou menos gaiato (talvez com uma pitada de ironia) por Ariano Suassuna, sobre duas estudantes universitárias que aplicavam um questionário à gente simples de uma cidade do interior da Paraíba. Chegando à beira do açude local, as universitárias abordaram dois pescadores que acabavam de chegar com alguns peixes, em uma tosca embarcação. Uma das pesquisadoras pergunta:

- O senhor sabe quem é o governador do estado?

- Sei não moça ...
- Sabe quem é o prefeito da cidade?
- Também não moça.
- Conhece algum deputado?
- Conheço não moça.

Houve um pequeno silêncio, quando uma das meninas comentou casualmente:

- Puxa, moço, o senhor não sabe nada, hein?

Um dos pescadores pegou um dos peixes pelo rabo e perguntou às forasteiras:

- Vocês sabem que peixe é esse?
- Sei não, moço.
- E esse outro, vocês conhecem?

(A mesma resposta negativa).

- E esse ? E esse aqui?

Foi a vez do pescador comentar:

- Pois é moça, cada um com suas ignorâncias.

Certamente a maior parte das informações disponíveis na Internet não seria de muita valia para os problemas encontrados pelos pescadores naquele interior da Paraíba. Ao contrário, eles teriam muita coisa interessante para colocar na rede mundial.

Para formação básica de uma criança e para lidar com os problemas que uma pessoa comum encontra no dia a dia, as informações mais relevantes são aquelas amadurecidas pela gerações passadas, filtradas pelo tempo, juntamente com aquelas encontradas na própria comunidade, acessíveis através de meios mais simples como rádio, TV e jornais, e pelo contato humano no próprio grupo social, não aquilo que estiver ocorrendo em Nova Iorque ou em Tóquio e colocado na Internet.

Claro que muito do acervo cultural da humanidade, que pode interessar a qualquer ser humano, pode ser obtido através da Internet, em alguns casos de modo vantajoso, mas em outros com a possibilidade de usos, na escola, que caracterizei antes como inovação conservadora.

Embora a Internet seja um recurso com muito potencial para determinadas atividades educativas, ela também pode ser mais um fator de colonialismo cultural, pois estamos recebendo a informação daqueles que tem condições de colocá-la nos

computadores, reduzindo nossa presença e ampliando o alcance do poder de suas idéias, com todas as características inerentes à mídia, como o formato hipertexto, a velocidade, multi-representações.

Nesta ótica, é muito importante que coloquemos tais máquinas nas mãos de nossas crianças e adolescentes, porém sempre predominando o ato consciente de educar, de examinar criticamente, num atitude freiriana, aquilo que estiver lá. Onde a sabedoria de um professor de uma escola rural, ou de um velho pescador da comunidade, pode ser mais importante para a formação da identidade do aluno e para a sobrevivência da cultura, do que toda a informação que é produzida diariamente nos lugares sofisticados do planeta

Tal atitude não se coaduna com outra face implícita em alguns discursos sobre as vantagens da Internet, propondo idéias de que as crianças sempre sabem o que querem aprender, que o importante é a curiosidade, a espontaneidade, o aspecto lúdico da aprendizagem.

Embora devamos perseguir o ideal de uma aprendizagem estimulante e auto motivadora - em salas de aulas ricas em recursos e com respeito à individualidade e espontaneidade do aprendiz - sabemos que além do prazer da descoberta e da criação, é necessário disciplina, persistência, suor, tolerância à frustração, aspectos do cotidiano do aprender e do educar que não serão eliminados por computadores.

Uma Concepção Fenomenológica da Tecnologia Educativa

Desde minhas primeiras incursões pela literatura sobre as tecnologias da informação e da comunicação, aplicadas ou não à educação, tenho tido a impressão de caminhar sobre um grande mosaico de pedras desconexas, de formas e tamanhos diversos. Muitas são peças novas, fascinantes e de boa qualidade. Outras são recentes, mas quando examino-as de perto, revelam-se ser apenas fantasia ou pedras gastas, repintadas. Algumas são antigas, resistentes e encaixam muito bem com as novas, de boa qualidade. Outras são muito interessantes, mas ainda não foram cozidas e poderão quebrar quando submetidas à alta temperatura dos fornos, que confere intemporalidade às cerâmicas nobres.

Esta analogia traduz uma sensação que talvez seja uma das características permanentes da multidisciplinaridade de uma área como Informática Educativa. Mas sinto falta de uma abordagem coerente, que tenha começo, meio e aponte para algum fim. Esta necessidade torna-se saliente quando trabalhamos com formação de professores em

Informática Educativa, que aprendem habilidades diversas e são expostos a teorias e pontos de vista desconexos e talvez contraditórios.

Na tentativa de dar alguma coerência ao todo, fui encontrar na Filosofia (como não poderia deixar de ser), um dos enfoques amplos que podem servir como ponto de partida. Numa perspectiva das filosofias da práxis,²⁷ venho explorando, para a construção (mesmo modesta) de um modelo, partes do trabalho do filósofo norte-americano da ciência Don Ihde (1979), que, baseando-se em Heidegger e em Husserl, examinou o uso humano de ferramentas.

A Fenomenologia tenta abordar os objetos do conhecimento tais como aparecem, isto é, como "se apresentam" à consciência de quem procura conhecê-los, tentando deixar de lado toda e qualquer pressuposição sobre a natureza desses objetos (Heidegger, 1996; Rezende, 1993). Um dos primeiros passos neste sentido é tentar rever a experiência psicológica do óbvio, do cotidiano, cujo conhecimento é embotado pela familiaridade. Tal abordagem, embora pareça fácil, torna-se difícil pela enorme complexidade da experiência humana. Como diz um ditado, o peixe é o último a descobrir a água.

Nossa experiência da realidade é transformada quando usamos instrumentos {Ser Humano -> (máquina) -> Mundo}. Através do instrumento há uma *seleção* de determinados aspectos da realidade, com *ampliações* e *reduções* resultantes. As ampliações são os aspectos mais salientes e podem nos deixar impressionados, maravilhados, ao passarmos a experimentar coisas (ou aspectos de objetos conhecidos) que não conhecíamos antes, com nossos sentidos nus. As reduções, ao contrário, são recessivas e podem passar despercebidas, uma vez que não ocupam necessariamente nossa consciência, impressionada e atarefada com o novo.

Uma das conclusões de uma primeira análise fenomenológica superficial é que as tecnologias não são neutras, no sentido de que seu uso proporciona novos conhecimentos do objeto, transformando, pela mediação, a experiência intelectual e afetiva do ser humano, individualmente ou em coletividades; possibilitando interferir, manipular, agir mental e ou fisicamente, sob novas formas, pelo acesso a aspectos até então desconhecidos do objeto.

Dependendo do objeto, do sujeito (mais ou menos crítico), de sua história e da situação específica, pode-se considerar as novas características ampliadas do objeto como

mais reais do que aquelas que conhecidas sem a ajuda dos novos instrumentos. Pode-se, assim, confundir as duas dimensões de *continuidade* (em essência o mesmo objeto) e *diferença* (conhecido parcialmente de outro modo) entre a percepção ordinária e aquela mediada. Neste sentido, as realidades possibilitadas pelas novas tecnologias da informação podem ser alienantes, como nos relatos dos viciados em computadores.

Para ilustrar, examinemos superficialmente o uso mais comum de computadores, que é a manipulação de textos. Que aspectos do objeto *texto* podem ser selecionados, ampliados, reduzidos através do instrumento? O texto em papel (em *átomos*, como diz Negroponte, 1995) amplia a permanência da escrita (não é facilmente modificável) e a comodidade de manuseio pelo leitor, podendo ser transportado para qualquer lugar, colocado em qualquer posição, riscado, dobrado, relido, compartilhado sem necessidade de qualquer outro suporte auxiliar.

Já o texto eletrônico (em *bits*, segundo o autor citado) é facilmente modificável e transportável sem as limitações de distâncias, mas depende de um computador e de energia elétrica para ser lido (em uma tela fixa, ainda em posição vertical); também não é tão móvel como um conjunto de folhas de papel e não pode ser riscado com tanta facilidade.

Em certas situações o texto em papel é muito mais cômodo que em computador. Mas se quero reescrever um artigo ou reenviá-lo para um colega em outra cidade, a forma eletrônica é muito mais adequada. A história pessoal de muitos de nós, que crescemos acostumados com a escrita em papel, revela reações de surpresa quando experimentamos, nas primeiras vezes, o ato de escrever mediado pelo computador.

Outro aspecto que tende a passar despercebido é o caráter inicial dramático da realidade mediada pela nova tecnologia. Nos primeiros anos do cinema, por exemplo, as platéias em salas escuras tinham medo de cenas de trens que se aproximavam do espectador (confusão entre percepção ordinária e mediada). Atualmente a TV ainda goza do charme dramático da novidade, ao realçar formas e alterar perspectivas de rostos e de outros detalhes corporais; ao criar efeitos e modificar tempos e espaços de objetos apreendidos sob vários ângulos por lentes que deformam perspectivas, manipulados depois em laboratório, mostrando-os repetidamente, descobrindo ou inventando novas realidades.

Além de ampliar os sentidos, condicionando a experiência da realidade, as tecnologias da informática amplificam aspectos da capacidade de ação intelectual. Talvez este aspecto explique em parte o mito - disseminado no início dos anos oitenta com o uso da linguagem LOGO em educação e desde então reforçado pela mídia - que computadores desenvolvem a inteligência das crianças, apesar das pesquisas sérias não corroborarem tal coisa. O fato de "inteligência" ser um conceito amplo, uma realidade construída, não visível, um terreno fértil para interpretações enganosas, torna-se fácil disseminar a crença na sua ampliação pelo uso de instrumentos.

A mídia ainda hoje repete tais idéias. Recentemente vi um suplemento mensal da *Time Magazine International* (*Time Digital*, nov. 10, 1997), a revista semanal mais influente do planeta, exibindo na capa a foto de uma criança branca risonha, ainda de fraldas, com as mãos em um teclado, ladeada pelas manchetes: "Generation WWW. Use technology to raise smarter, happier kids" (Geração WWW. Use a tecnologia para criar crianças mais sabidas e mais felizes).

Este tipo de análise, procurando unificar pela base coisas aparentemente desconexas, normalmente não se encontra nos livros sobre informática (ou informática educativa) que mostram apenas as amplificações. Quanto saliento tais aspectos, tenho algumas vezes sido tachado de contrário à tecnologia, mesmo quando defendo a colocação de tais tecnologias em nossas escolas. Também não é uma tarefa simples que possa ser feita sem a experiência com a tecnologia, em tempos e espaços determinados. Supõe uma atitude inicial de despojamento de pré concepções, de predisposições, especialmente aquelas provocadas pelo efeito dramático da novidade. Levando em conta tanto os aspectos vantajosos para a atividade de ensino e de aprendizagem (como no exemplo citado, acesso a novas formas de escrita e de reescrita na sala de aula), como as limitações inerentes ou apenas transitórias (como a desorganização inicial de uma atividade em grupo que era feita em sala de aula segundo rotinas com resultados conhecidos).

Esse tipo de construção de novas formas de ensinar e de aprender, de conhecimentos novos, exigirá do professor uma atitude permanente de tolerância à frustração e de pesquisa não formal, de busca, de descoberta e criação, no sentido tratado por Demo (1990). Descoberta de usos pedagógicos da tecnologia já experimentados por outros, que exige comunicação, troca, estudo, exploração. Criação no sentido de adaptação, de extensão, de invenção, consciente das limitações e vantagens da tecnologia. Em ambos

²⁷ Filosofias da práxis, de modo amplo, são aquelas que de algum modo consideram uma teoria de ação como elemento primário, precedendo ou fundamentando uma teoria do conhecimento (Ihde, 1979).

os casos, fracassos e sucessos são faces da mesma moeda, como demonstra a história da produção humana de conhecimentos e especificamente as histórias de sucesso e fracasso em Informática Educativa.

Sandholtz, Ringstaff & Dwyer (1997) nos oferecem um dos raros relatos baseados no cotidiano de professores de algumas escolas norte-americanas saturadas de tecnologia, durante cerca de uma década, assistidos por especialistas. Nossas escolas públicas e professores, como vimos no início deste trabalho, ainda não possuem ambientes favoráveis a este tipo de atividade. Isto no entanto não significa que não devamos iniciá-las, que nossos professores desistam de experimentar, de ousar, não se limitando a usos tipo inovação conservadora. Lembro de um jovem professor de uma escola de periferia de Recife, que apesar das dificuldades, aos sábados levava seu computador pessoal para a escola, compartilhando-o com um grupo de alunos.

Como coloquei em outra ocasião (Cysneiros, 1997), que aspectos da escola e do ato de educar, nos conteúdos das várias disciplinas e séries merecem e podem ser transformados, ampliados ou reduzidos com a Informática? Quais as implicações das reduções que inexoravelmente ocorrerão, uma vez passado o caráter dramático inicial? Tais perguntas não são fáceis de responder, mas podem servir de guias genéricos para a reflexão e a experimentação em situações do cotidiano da escola, onde o professor e o administrador não dispõem do apoio confortável e protetor de conhecimentos acumulados, uma vez que o uso pedagógico das novas tecnologias da informação é algo relativamente incipiente.

Bibliografia

- ANDRADE, P.F. e LIMA, M.C.M.A. *Projeto EDUCOM* (2 vols.). Brasília, MEC/OEA, 1993.
- ASIMOV, I. *Future Days: A Nineteenth-Century Vision of the Year 2000*. New York, Henry Holt, 1986.
- Byte Brasil. *Novas Formas de Aprender*. pags.34-51, 1995, mar/95.
- CUBAN, L. *Teachers and Machines: The Classroom use of Technology Since 1920*. NY, Teachers College Press, 1986.
- CYSNEIROS, P.G. "Escola, Trabalho e Informática" in . *Anais VII Endipe -Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 1994, vol.II, pp. 442-445.

- _____. *A Assimilação da Informática pela Escola*. João Pessoa, Mestrado em Educação da UFPB (mimeo), 1997.
- _____ e MAGINA, S.P. *O Ensino de Informática na Escola de Primeiro Grau de Pernambuco (Relatório Técnico)*. Recife, Centro de Educação da UFPE, Projeto Educom, 1998.
- DEMO, P. *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo*. SP, Cortez. 1991.
- HEIDEGGER, M. *Conferências e Escritos Filosóficos* (tradução e notas de Ernildo Stein). SP, Nova Cultural, 1996.
- IHDE, D. *Technics and Praxis*. Dordrecht, Holland, D.Heidel, 1979.
- MARIZ, C.L. e CYSNEIROS, P.G. Aspectos Psicossociais e Ideológicos da Introdução do Computador na Escola: Uma Análise do Discurso de Professores. *Tópicos Educacionais* (Recife/UFPE), 3(1/3), 1985, p.9-28.
- MEC/SG. Ministério da Educação/Secretaria Geral. *Programa Nacional de Informática Educativa* (Proninfe). Brasília, out.1989.
- MEC/SEED. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação à Distância. *Programa Nacional de Informática na Educação*. Brasília, 06/nov/1996.
- MORAES, M.C. Informática Educativa no Brasil: Uma história vivida, algumas lições aprendidas. *Revista Brasileira de Informática na Educação*.(SBC-IE, UFSC), n. 01, setembro 1997, pp.19-44.
- NEGROPONTE, N. *Vida Digital*. SP, Companhia das Letras (orig. 1995).
- NEVES, L.M.W. *Educação e Política no Brasil de Hoje*. SP, Cortez, 1994.
- OPPENHEIMER, T. The Computer Delusion. *The Atlantic Monthly*, Jul.1997, v. 280.
- PAPERT, S. *A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática*. Porto Alegre, RS, Artes Médicas. (orig. 1993).
- PIRSIG, R. *Zen e a Arte de Manutenção de Motocicletas: Uma Investigação Sobre Valores*. RJ, Paz e Terra, 1984.
- REZENDE, A.M. *Concepções Fenomenológicas na Educação*. SP, Cortez, 1993.

SALOMON, G. E PERKINS, D. "Learning in wonderland: What do computers really offer education?" in S. T. Kerr (ed.), *Technology and the Future of Schooling* (95th yearbook of the NSSE, Part II, chapter V). Chigado, Ill, University of Chicago Press, 1996, pp.111-129.

SANDHOLTZ, J.; RINGSTAFF, C. e DWYER, D. *Ensinando com Tecnologia: Criando Salas de Aula Centradas nos Alunos*. Porto Alegre, Artes Médicas (orig. 1997)

VALENTE, J.A. e ALMEIDA, F.J. "Visão Analítica da Informática na Educação no Brasil: A Questão da Formação do Professor" in *Revista Brasileira de Informática na Educação*. (SBC-IE, UFSC), n. 01, setembro 1997, pp.45-60.

WATSON, D.M. *The Impact Summary: An evaluation of the impact of Information Technology on children's achievements in primary and secondary schools*. London, King's College, 1993.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA USO DA MÍDIA NO ENSINO- APRENDIZAGEM.

Eliana Martins da Silva Rosado²⁸

As questões que articulam ensino-aprendizagem e tecnologias de informação e de formação são compostas por uma gama extremamente complexa de dimensões que são, necessariamente, interligadas. Privilegiar uma delas em detrimento das demais significa criar as condições para processos de implementação que não garantirão o melhor uso desses recursos em contexto de ensino-aprendizagem, gerando perda de investimentos tanto em termos financeiros quanto em termos do engajamento dos profissionais envolvidos nessa situação, em ocorrência, o professor utilizador e verdadeiro produtor dessa realidade em sala de aulas. No nosso entender, um dos problemas que essa situação acarreta está no fato de que acaba-se acreditando que o recurso em si (vídeo, computador, ou outro suporte experimentado) não teria potencial para aprendizagem, quando na verdade trata-se de um conjunto de elementos que acabam contribuindo para que a eficácia e eficiência da ferramenta fiquem comprometidas.

De um ângulo mais amplo, tem-se os aspectos ligados à **políticas educacionais**: constata-se esforços de integração de novas tecnologias no ensino através de diferentes ações que por um lado, buscam assegurar condições para que uma maior faixa da população de nosso país tenha acesso à educação beneficiando-se dos progressos que o desenvolvimento tecnológico tem trazido (como instalação nas unidades escolares de recursos como videocassetes, computadores, redes de comunicação via internet, ou ainda as diretrizes para educação à distância, através de projetos diversos buscando aprimoramento de professores além de material para uso na prática pedagógica com alunos, etc). Por outro, a concretização dessas metas na realidade da sala de aulas nem sempre é facilmente operacionalizada e/ou conseguida num país como o nosso, com as diversidades e carências que conhecemos. Habitualmente, em projetos dessa envergadura, os investimentos em termos financeiros são elevados e nem sempre os resultados esperados acabam sequer parcialmente conseguidos, um pouco devido a aspectos da realização em si desses projetos, que são negligenciados ou superficialmente resolvidos.

Assim, facilmente entende-se que o professor precisaria de capacitação para o uso de novas tecnologias em sua prática pedagógica. Porém, os cursos oferecem somente um grande volume de informações declarativas, não contextualizadas, e passadas a esses profissionais num intervalo de tempo bastante curto, sem levar-se em conta as necessidades dos docentes, seus conhecimentos anteriores e também suas fantasias sobre o espaço da tecnologia em seu papel como professor, bem como a realidade específica que enfrentam em sala de aulas. E isso não acontece só em nosso país. Por exemplo, no final dos anos 80 a França implementou o Programa Informática para todos (Informatique pour tous), que visava implantar em escolas de 1º e 2º graus o referido recurso como ferramenta para o ensino-aprendizagem. As unidades escolares receberam as máquinas equipadas, os professores alguns dias de curso de capacitação intensiva. O jornal Le Monde efetuou um cuidadoso levantamento para avaliar o projeto, divulgado em dossier especial. Constatou-se que o projeto teria sido "meio sucesso, meio fracasso". Isso porque, entre outros aspectos, professores de escolas do interior teriam conseguido se apropriar com maestria da tecnologia em questão, enquanto que alguns mestres de unidades escolares da própria capital teriam ainda os equipamentos encaixados, por acreditarem-se "não capacitados" para empregar esse recurso em sala de aulas, entendendo que seus alunos dominavam mais que eles próprios o computador. Em nada está implícita aqui uma recusa de ações que visem a integração de novas tecnologias no ensino-aprendizagem: ao contrário. Somente, busca-se evidenciar que certas dimensões dessa complexa situação composta pela a relação professor-aluno-recurso tecnológico-conhecimento acabam sendo deixadas de lado e, com isso, colocados em risco os potenciais que cada intervenção poderia trazer para a educação.

Visto do ângulo macroinstitucional, dois problemas parecem contribuir enormemente para certo grau de ineficácia dessas ações: o primeiro, tem a ver com a **não continuidade de ações já implementadas** que, por falta de verba ou principalmente por questões de natureza política, acabam sendo abandonadas em prol de novas propostas, que conhecerão quase que infalivelmente o mesmo destino da(s) anterior(es), ou seja, abandonadas. Os reflexos desses procedimentos no professor acabam sendo pouco avaliados de maneira objetiva, mas fazem-se sentir com frequência junto àqueles que têm ações próximas desses profissionais e que, antes de qualquer coisa, precisam conquistar (reconquistar?) a confiança desses parceiros que, em última instância, acabam sem a menor

razão de acreditar que "*dessa vez será diferente*". A apatia, a descrença nas instituições governamentais, a falta de esperança de que seu investimento pessoal trará alguma transformação ou melhoria para sua prática em sala de aulas, acabam sendo sentidas no comportamento dos professores quando em cursos de capacitação, em projetos desenvolvidos no seio da comunidade escolar ou em outras situações mais próximas do cotidiano da unidade escolar e de quem a acompanha de perto.

O outro problema está ligado à quase **inexistente prática de avaliação** das ações já implementadas. Mesmo que para serem abandonados, poucas são as notícias que se têm de análises cuidadosas feitas avaliando-se os ganhos, limitações e ajustes de diversos projetos implementados via políticas governamentais, seja como condição para sua conclusão e substituição por nova proposta, seja usando-se elementos para processar-se melhorias, ajustes, transformações em ações já realizadas e, eventualmente, em fase de implantação. Um exemplo dessa forma de atuação pode ser oferecido (guardadas as devidas proporções da problemática abordada) através de pesquisa em andamento referente ao acontecido com um Programa de Prevenção à AIDS na escola, desenvolvido em 1994 na região de Campinas pela extinta Divisão Regional daquela localidade em colaboração com a PUC-Campinas. O Programa foi concluído e entregue à sociedade no final daquele ano, cursos de capacitação de professores multiplicadores foram ministrados para um pequeno grupo de professores (trinta docentes ao todo) ainda em outubro daquele ano. O Programa consistia numa unidade de um projeto mais amplo denominado "Você não está sozinho", que tinha por objetivo cobrir em torno de mil escolas da região de Campinas, com ações voltadas para prevenção ao uso e abuso de drogas e à AIDS. Em 1995, com a mudança de governo do estado, o referido Programa foi simplesmente substituído por um outro antes mesmo que qualquer ação de implantação se iniciasse; o novo projeto, denominado "Prevenção também se ensina", promoveu na região, até a presente data, professores "em fase de sensibilização" para a futura implementação do programa nas escolas. Não se têm notícias de unidades escolares que tenham já implantado o novo programa (Rosado, E. Andrade, D., 1998). Lembre-se que estamos novamente em ano eleitoral e talvez vejamos um terceiro programa surgindo, para substituir o segundo que ainda não provou suas limitações e ganhos. Outro exemplo menos circunscrito em região pode ser ilustrado pelas sucessivas substituições de projetos voltados para capacitação do professor com o auxílio de alguma forma de educação à distância, como Projeto Ipê e outros tantos, dos quais não se tem qualquer

²⁸ Pós-graduanda em Psicologia/ PUC-Campinas.

informação sobre estudos de avaliação feitos delimitando-se ganhos, limitações, dificuldades de implantação, que pudessem estar auxiliando na construção ou ajustes dos novos projetos a serem implementados.

Independentemente dos objetivos pedagógicos explícitos que ações dessa natureza tragam em seu bojo, parece-nos ser consenso atualmente entre os estudiosos das relações entre mídia e educação que a entrada de um recurso tecnológico qualquer (televisão, vídeo, microcomputador etc) em ambiente escolar não acontece de maneira neutra. Com muita frequência, o recurso a esses suportes é implementado como uma forma de lutar-se contra o fracasso escolar e a repetência, buscando-se exclusivamente “melhorar as condições de ensino em sala de aulas” através da introdução de elementos que mexam com a motivação **dos alunos**. Isso quer dizer: estimular, chamar a atenção, mobilizar **o aluno**, como se o professor, os produtos levados para a sala de aulas e o uso que professor e aluno farão desses objetos não contasse em nada na relação ensino-aprendizagem. É quase como se esses atores não tivessem vida própria, não interpretassem a situação que se lhes apresenta, não tivessem suas motivações, desejos, necessidades e metas projetados nela, não se auto definissem uma forma especial e particular de desempenhar seus papéis nesse novo contexto, enfim, como se eles não estivessem participando ativamente da situação em que se encontram.

Na verdade, não se reflete sobre uma transformação, uma renovação da relação ensino-aprendizagem. Busca-se com frequência nas tecnologias, no imenso poder que se atribui a elas, a ferramenta mágica que tudo transformará, tal como nossos olhos, sentimentos e pensamentos acabam mobilizados, transformados no lapso de tempo encerrado dentro de um bom filme. Só que as duas situações (lazer e educação) não são de mesma natureza. De certo modo, os dirigentes e mesmo os professores que fazem recurso à mídia com essa filosofia, negligenciam o espaço e a inquestionável importância desse mediador que deve ser o mestre, entre o aluno e o conhecimento. Quando a tecnologia entra na sala de aula nessas circunstâncias, pouco se pergunta ao **professor**, que já traz consigo não só lacunas de conhecimentos armazenados em memória, mas também utiliza como referencial para sua prática pedagógica, um protótipo de relação ensino-aprendizagem na qual a **transmissão** de conhecimentos da “fonte” (professor?) para um aluno “tábula rasa” orientam suas condutas. As noções de **construção de conhecimento pelo aluno dentro de uma relação** da qual fazem parte pelo menos dois atores, professor e aluno, sendo ambos

responsáveis pelo que acontecerá (ou não) em termos de aprendizagem, pode até fazer parte do discurso de vários docentes, mas sua prática indicará que seu referencial de base não se acha harmonizado a esse novo paradigma. E essa dimensão do problema pouco é tocada (Rosado, 1993, 1995).

De certo modo, aposta-se em que as tecnologias possam auxiliar a transformar a relação ensino-aprendizagem, renová-la. Todavia, a verdadeira revolução do ensino, se por um lado é bem verdade que precisa de boas condições para acontecer (infraestrutura, qualificação de recursos humanos, vontade política etc), por outro, seu campo de realização está condicionado ao universo que encerram as quatro paredes de uma sala de aulas. Dito de outro modo, o artesão responsável pela transformação do ensino é o professor, embora este não possa nada realizar se não contar com a parceria do aluno num primeiro momento, e obviamente com a cumplicidade da direção da escola, da família, da comunidade em geral.

Isso porque, o professor pode ter ao alcance de sua mão uma gama enorme de recursos e não servir-se de nenhum deles, tendo argumentos com frequência de peso para sustentar esse seu posicionamento (diretor dificulta acesso, falta de segurança, manutenção precária ou inexistente, falta de capacitação, falta de tempo disponível para conhecer e preparar o material etc). Uma outra opção, talvez mais difícil e comprometedora, está no uso inadequado efetuado pelo docente, que deseja cumprir com as exigências externas que o impelem a servir-se de um material para o qual o docente não vê pertinência em sua prática pedagógica ou não se interessa em buscar seu potencial.

É bem verdade que outras situações funcionam como obstáculos nessa já tão complexa relação: muitas vezes (e isso ocorre com maior frequência em escolas particulares) na busca de mostrar a pais, alunos e comunidade que a escola está se alinhando às diretrizes impostas pelo progresso e mercado de trabalho, seus diretores buscam adquirir para seus estabelecimentos de ensino produtos tecnológicos diversos, com qualidades duvidosas quanto ao potencial pedagógico inserido, comprando-os sem qualquer ciência em termos de critério de qualidade, exceto aquele do “preço de ocasião” e do “efeito positivo” que a simples presença dos produtos poderia trazer aos atores envolvidos no processo. Evidentemente, somadas à limitações já citadas quanto à (não) capacitação do professor para o uso desses produtos, o potencial do recurso em si (vídeo, micro ou outro) acabam comprometidos novamente.

Constata-se assim, que uma “relação silenciosa”, uma “comunicação por códigos não verbais” estabelece-se entre professor e recurso, professor e unidade escolar e mesmo entre professor e aluno, comunicação essa que acontece no nível das concepções que transitam entre esses componentes da relação ensino-aprendizagem e que dão uma determinada orientação à maneira como essa relação se efetivará na realidade da sala de aulas. Fala-se aqui da entrada, no ambiente de sala de aula, de um vasto conjunto de “teorias”, de representações sociais (Moscovici, 1978, 1986) que, antes mesmo que a interação do aluno ou do professor se efetivarem com os conteúdos do produto em si usado (seja ele via linguagem audiovisual trazidos num vídeo, ou através da programação que um software educativo terá dentro de um computador) e que constituirão o palco dentro do qual o conhecimento poderá ser construído, tais concepções interferirão diretamente no tratamento cognitivo que os atores acordarão a esses conteúdos.

Essa dimensão de natureza psicossocial é trazida para dentro da sala de aula, inicialmente através da simples presença do recurso no ambiente escolar, principalmente se esse “não for o lugar de direito” atribuído pelos atores aos elementos que devem compor o ambiente de aprendizagem.

Concepções de papel e modelo implícito de aprendizagem

A entrada de recursos tecnológicos em sala de aulas traz consigo a exigência de transformações que vão muito além daquelas vistas objetivamente. Trabalhar com um videocassete ou com um microcomputador como ferramenta no processo ensino-aprendizagem exige do professor mais do que capacitação em termos de conhecimentos acumulados voltados para o manuseio desses recursos. É evidente que um primeiro problema bastante complexo está na formação inicial desse profissional. Além de outros autores, Fusari (1986, 1992) vem apontando as lacunas na formação de professores em nível Magistério e de Pedagogia no que tange à inexistência de cursos dentro do currículo dessas licenciaturas acerca do uso, limites e funções da mídia em geral como recurso na educação. Todavia, não basta que o professor tenha um conjunto de conhecimentos armazenados em memória acerca de “como” utilizar tais ferramentas se ele não tiver trabalhado um conjunto de aspectos mais profundos ligados à concepções deste profissional na referida situação. Fala-se aqui de uma dimensão psicológica.

Num primeiro momento está o **status, o lugar desses recursos dentro do ensino-aprendizagem na concepção do professor**. Tome-se por exemplo, a entrada do videocassete e da televisão na sala de aulas. Inicialmente, o referencial que o professor usará, referente ao “como” e principalmente ao “porquê” usar a linguagem audiovisual em sua prática pedagógica estará calcado no emprego que o docente mais conhece desse recurso: no lazer. Ver televisão é distrair-se, é interessar-se por algo “mais agradável”, mais “dinâmico”, mais “vivo”. Com muita frequência vê-se que a busca do professor por esse recurso calca-se na idéia de tornar as aulas mais motivadoras, mais interessantes, ficando as expectativas muito mais voltadas para o comportamento do aluno diante da situação ou do clima da relação ensino-aprendizado (Rosado, 1995). Todavia, como essa referência ao lazer acaba muito presente, a conduta do docente acaba sendo a de reproduzir em sala de aulas um ambiente próximo daquele que o docente traz em memória.

Assim, muitas das reclamações de professores para o “uso adequado” do vídeo falam de aspectos que estão longe de traduzir a compreensão desse profissional de que o contexto de sala de aulas poderia e deveria **adaptar o recurso às exigências, objetivos e necessidades da situação pedagógica**. Desse modo, a inexistência de uma sala própria com cortinas, ampla o suficiente para caber um grande número de alunos, traduz a imagem de sala de cinema, o que não necessariamente deveria estar acontecendo na escola. Do mesmo modo, o intervalo habitualmente usado para os cursos (45 minutos) acaba insuficiente para que se possa passar um filme que, em sala de cinema, levaria no mínimo uma hora e trinta minutos. É, pois preciso “cortar” a projeção ou tomar aulas de outros professores. A inviabilidade dessa estratégia acaba rapidamente mostrando como um obstáculo o recurso a esse tipo de linguagem e produto quando voltado para o ensino-aprendizagem. E, em nosso entender, isso é uma verdade, pois reconstruir num contexto, com objetivos e regras diferentes, os mesmas características de uma outra situação, não deveriam ser as metas de quem busca usar a linguagem audiovisual dentro da relação ensino-aprendizagem. Fazê-lo desta maneira revela o status que o professor atribui a essa via de comunicação para a construção do conhecimento: este não leva em conta a especificidade da linguagem audiovisual em si, e consequentemente, sua compreensão da possível articulação entre essa forma de comunicação e a aquisição de conhecimentos acha-se em algum ponto equivocada.

Do mesmo modo, um determinado padrão de comportamento é esperado por parte dos alunos e serve como referência para o professor, determinando por vezes, a escolha do produto a ser utilizado. Além disso, trazer o filme ou a produção escolhida, acontecerá com frequência, com o fim de gerar discussão, chamar a atenção do aluno para o tema, motivá-lo enfim, e o momento de projeção acaba sendo escolhido antes do início do tratamento de um tópico (para introduzi-lo) ou no final deste tratamento, para ilustrá-lo, facilitando pois a memorização de aspectos importantes a serem armazenados. Veja-se que os momentos de projeção margeiam o processo de aprendizagem em si, ou seja, o tratamento dado, o que poderá fazer com que o aluno aprenda efetivamente, acontecerá com os recursos que o professor domina mais, ou seja, produção e discussão de textos, exercícios, o todo avaliado através de provas que corroborarão a visão do professor se aluno aprendeu ou não.

Práticas dessa natureza revelam que o lugar da linguagem audiovisual na aprendizagem é relativamente marginal, no sentido de que a **comunicação com esses códigos** passa quase que despercebida dentro da relação ensino-aprendizagem. Raramente a forma de composição de uma mensagem, sua constituição particular imposta pelo conceitor do produto, a pertinência ou qualidade dos conteúdos ali apresentados acabam fazendo objeto de reflexão, análise ou discussão por parte nem de professores de língua portuguesa, menos ainda de professores de outras áreas que poderiam estar trabalhando de maneira interdisciplinar com um mesmo produto, sendo analisados ângulos diversos **da produção em si**, seja em nível de forma ou de conteúdo ali impressos (Rosado, 1992).

Além disso, com frequência, determinadas exigências são impostas aos produtos para que possam fazer parte dos elementos passíveis de escolha dos docentes: certo tipo de linguagem, de preferência não muito "rebuscada" e nem muito "vulgar", certa organização dos conteúdos (o mais sistematizado possível, à luz do que se busca na elaboração de um texto escrito, isento de erros conceituais e lacunas de conhecimentos, como se nossos livros didáticos não trouxessem imprecisões ou não se achassem defasados em relação a vários acontecimentos do planeta). Subliminar a esse conjunto de representações (relativas ao status do vídeo no ensino-aprendizagem) é possível identificar-se dois outros conjuntos igualmente importantes: por um lado, existe uma certa **concepção de aluno** e, uma certa **concepção do tipo de relação que a mídia televisiva oferece ao aluno telespectador**.

A **concepção de aluno** extraída dessa conduta sugerida por parte do professor deslizaria por uma arriscada margem de ambigüidade: por um lado, tal atuação suporia

certa compreensão e valorização por parte do docente, das características que marcariam a população que compõe sua sala de aulas. O respeito pelo nível de desenvolvimento de seus alunos, o levar em conta o grau de maturidade e as lacunas de formação e de educação trazidos em função de sua faixa socio-cultural. Diferentes autores de abordagens diversas em Psicologia sustentam patamares de desenvolvimento do indivíduo, frente aos quais a imposição de tarefas que se achem muito além desse nível e a qualidade da mediação realizada pelo professor não contribuiriam de maneira otimizada para sua aprendizagem e evolução está igualmente

Ao mesmo tempo em que esse respeito ao nível de desenvolvimento do aluno achasse de certo modo presente, imbutida nessa concepção existe certa imobilidade que, diríamos, social. Certa negação de potencialidades desse mesmo sujeito-aluno que poderiam encontrar espaço para expressão e desenvolvimento **porque através de uma situação de comunicação que foge aos padrões de relação impostos pela instituição escolar**. É bem verdade, o aluno poderia não entender determinadas passagens de uma emissão. Mas, nessa "nova" relação de comunicação, não seria ele capaz de perguntar, já que em situação de lousa e livro ele habitualmente não o faz? Não seria ele capaz de melhor compreender o sentido de tais formulações porque contextualizadas em uma mensagem que pode restituir e projetar num outro contexto, situações que habitualmente não poderiam acontecer em sala de aulas? Do quê exatamente ele é capaz de aprender? Daí a exigência de um certo nível (simples) de linguagem buscado por professores na escolha de produtos audiovisuais a serem levados em sala de aulas. Evidencia-se que dentro dessa concepção de aluno subjacente aos olhos do professor, esse aprendiz não poderia suportar uma situação na qual diversos níveis de aprendizado poderiam ocorrer. Por exemplo, para compreender um processo "X" em biologia, apresentado sob forma de filme, o professor não poderia/deveria desviar sua atenção do seu tema para abordar a linguagem empregada para expô-lo. Eis aí uma terceira gama de representações não citadas acima: o conhecimento é compartimentalizado, fragmentado, não há interdisciplinariedade possível quando se fala de ensino de primeiro e segundo graus. Seria essa a maneira mais adequada de ver o ensino à beira do ano 2000?

Na mesma situação, a preocupação do docente em não oferecer ao aluno o contato com um material que não corresponda totalmente aos parâmetros do que se valoriza como conhecimento, revela a concepção do docente de que o processo de comunicação imposto

pela mídia e, principalmente a mídia televisiva (a imagem, centro dessa forma de comunicação, é um grande problema, um grande paradoxo, uma grande ambiguidade no ensino-aprendizagem): a linguagem audiovisual hipnotiza, manipula, marca profundamente o sujeito-telespectador em seu subconsciente, e uma vez exposto a esse tipo de comunicação, pouco que se faça seria suficiente para movê-lo da posição que lhe será atribuída.

Dentro desta concepção, exageradamente caricaturada aqui porém com seu cerne preservado, está igualmente implícita a **concepção de telespectador**, trazida do contexto de lazer, dentro do qual o discurso dominante de nossa sociedade ocidental sustenta o poder mobilizador da mídia como sendo capaz e suficiente para conduzir comportamentos dos sujeitos. Sem negar a força da mídia televisiva no processo de evolução de mentalidades de diferentes grupos sociais, mas reservando-nos a visão de que essa intervenção/contribuições deveria ser delimitada e entendida de um modo um pouco diferente que os trabalhos que se sustentam sobre a problemática dos efeitos da mídia supõem, salientamos que um dos pontos frágeis dessa concepção parece-nos residir no fato de que as múltiplas interações que os indivíduos pertencentes a uma sociedade desenvolvem são ou totalmente desprezadas, ou redimensionadas em sua importância e peso para os sujeitos. Assim, parece-nos que para adolescentes, a importância e o peso da pressão de seu grupo como forma de controle da conduta de seus diferentes membros, ou a importância de outros significativos na vida desses jovens (pais, parentes, professores, amigos etc) ou ainda as limitações, por exemplo, de mercado de roupas e vestimentas (que concretamente restringem a gama de escolhas de roupas, acessórios etc), a realidade de mercado de trabalho e os valores familiares passados no cotidiano e no processo de educação desses jovens balizando condutas, escolha profissional, papéis de homem ou de mulher etc, ficam subvalorizadas diante de uma mídia toda poderosa.

Um outro eixo de reflexões decorrentes da entrada de recursos tecnológicos em contexto de aprendizagem repousa sobre a idéia de **modelos implícitos de aprendizagem**. Desde muito cedo, quando do contato da criança com a escola, seu processo de socialização vai gradualmente lhe indicando "o que é aprender". Tal concepção é fortemente transmitida pelos diversos professores que essa criança vai tendo como interlocutores com o saber, concepções essas que serão diferentes de mestre a mestre que ela conhecerá, e que contribuirão para a elaboração daquilo que ela mesma construirá como sendo seu próprio

referencial do que seja aprender. Dentro desse conjunto de "teorias" elaboradas pelo sujeito em sua interação consigo mesmo, com o ambiente e com os objetos sociais que povoam nossa sociedade, há lugar para o que se chamará de conhecimento, os papéis envolvidos, as atividades privilegiadas para esse fim, a linguagem valorizada, a caracterização do contexto físico onde essa aquisição se desenrolará, a "natureza" dos processos mobilizados sob o ponto de vista psicológico (memorizar, exercitar, copiar etc), o ritmo dessa aprendizagem, o sistema de avaliação dessas aquisições, para citar alguns dos elementos que compõem esse universo.

Tomou-se aqui como ponto de partida a criança (que se tornará adolescente e adulto-aprendiz) pois na relação ensino-aprendizagem, não é somente o professor que traz em si esses elementos. As proposições de atividades feitas pelos professores passarão também pelo crivo de avaliação do aluno, que por sua vez, traduzirá com certa frequência as concepções sobre esse mesmo objeto provenientes da família e/ou dos outros significativos que envolvem a vida do aluno. Assim, se o professor leva para a sala de aulas um recurso em relação ao qual não demonstra um domínio seguro do que deseja obter em relação a objetivos pedagógicos claramente expostos, a insegurança do docente pode ser rapidamente sentida pelos alunos, atribuindo-lhe certo juízo de valor negativo enquanto mestre e enquanto recurso pedagógico empregado. É ainda possível que, embora com consciência do que busque, o referencial do aluno em contato com a prática proposta e realizada pode confrontá-la com seu próprio modelo implícito de aprendizagem, e embora em situação efetiva de aquisição de novos conhecimentos, esse mesmo aluno pode desvalorizar tais atividades sob a alegação de que aprender "não é assim", "não é tão rápido", "não acontece sem esforço, exercício" etc. Tais argumentos nos foram apresentados por jovens adultos que, em situação de aprendizagem em informática com auxílio de vídeo, passavam a ser capazes de manipular um programa de computação que não conheciam anteriormente, mas afirmavam sem hesitação que "não acreditavam ter aprendido nada" com o auxílio do recurso. As razões oferecidas foram, em essência, as indicadas acima via discurso desses mesmos sujeitos (Rosado, 1990).

Se do lado do aluno esse referencial existe e atua, determinando com frequência condutas dos sujeitos-aprendizes, do lado do professor essas concepções jogam de maneira um pouco diferente, embora semelhantes em essência. Assim, se para o professor, aprender está baseado na memorização, na motivação, na atenção, o uso de linguagem audiovisual

não suporá ações como recorrer a um produto curto ou a uma passagem de um filme ou produção audiovisual, de maneira a ser trabalhada em detalhe, repetidas vezes à luz de projeções sucessivas da mesma passagem. Suporá, sim, a escolha de um momento anterior ou posterior a atividades mais "tradicionais", de maneira a introduzir ou concluir essa ação pedagógica do docente. Ilustrará mais do que proporcionará um momento de trabalho intelectual efetuado pelo aluno em processo de comunicação com a mensagem audiovisual em questão. Dito de outro modo, as ações pedagógicas propostas pelo professor de utilização do recurso pelos alunos estarão marcadas por suas concepções de aprendizagem, de aluno, da função atribuída à linguagem audiovisual no processo ensino-aprendizagem.

Existe ainda um outro universo ligado a esse, relativo ao modelo implícito de aprendizagem do professor: a questão de **seu próprio papel na relação** que deverá se estabelecer entre ele, aluno e recurso no processo de construção do conhecimento. Para muitos docentes, a função do professor é a de **transmitir** conhecimentos, ou seja, o aluno está diante dele receptivo (ou não), mas quase que totalmente dependente desse mestre para poder adquirir conhecimentos. A fala deste mestre é sua mais importante ferramenta, associada à lousa e a outros recursos que subordinem-se facilmente a essa fala. Evidentemente, é possível subordinar-se igualmente o vídeo, o computador ou quaisquer outros recursos que poderiam ser usados de modo diferente do usual em educação. Todavia, empregar essa estratégia exclui a possibilidade de se explorar de maneira exaustiva a **especificidade que cada recurso oferece**.

Se a ferramenta do docente - a fala - passa a não ter lugar de destaque na relação ensino-aprendizagem, qual sua função enquanto professor então? Se o vídeo "falar" tudo que for preciso, o que deverá o mestre fazer? Solicitar que os alunos façam um trabalho escrito sobre o que foi exposto pelo vídeo e sobra-lhe corrigir e dar nota?

Se programas de computador podem inclusive fazer isso, o que resta ao professor, que nem formado em análise de sistemas e, muitas vezes, pouca familiaridade tem com a simples manipulação dessas máquinas em seu cotidiano? Em ações como as supostas com o uso de LOGO, nas quais o professor deveria funcionar como catalisador, como mediador de um processo de construção de aprendizagem efetivado pelo aluno em sua interação com a máquina via elaboração de programas nessa linguagem, fica nos dias de hoje a dúvida de como operacionalizar essa ação na prática docente. O que é ser mediador em ambiente informatizado? Onde usar, como empregar os conhecimentos da disciplina na qual esse

docente se formou? O que é preciso saber sobre computadores, informática, conteúdos envolvidos na relação ensino-aprendizagem etc? O que fazer com os conhecimentos, com a prática de anos de docência desenvolvida sem essas marcas do progresso? O que é ser professor em meio a essa tecnologia? Salienta-se aqui outro nível de comunicação, o do professor consigo mesmo, na busca de suas limitações, na identificação dos pontos em que deve intervir para sua capacitação, na sua concepção de atualização, de formação continuada, na sua pessoal relação com o conhecimento. O professor é aquele que já aprendeu? Que pouco precisa se investir? Mas se isso não é verdadeiro, investir exatamente em quê? Que papel é esse a ser construído por esse profissional que se encontra, ao final deste milênio, confrontado com uma sensação de desvalorização, de descaso por parte da sociedade, de autoestima rebaixada diante de alunos que parecem saber lidar com muito mais desenvoltura do que ele com produtos do progresso tais como um computador ou uma câmera de vídeo?

O que se deseja salientar aqui é que a presença de novas tecnologias de ensino na sala de aulas coloca o professor diante de um processo de reflexão, de redimensionamento em termos de sua função e papel sociais, e que muitas vezes, esse profissional se acha sozinho com essas complexas e sofridas reflexões, freqüentemente apontado como o divisor de águas limitador na implementação de um ensino de melhor qualidade, criticado com aspereza por vezes por pesquisadores e estudiosos de educação e de comunicação, mas sem que esses mesmos acadêmicos ofereçam alternativas, pistas que orientem e sustentem formas de operacionalização, de construção desse novo papel de professor que integre e utilize de maneira otimizada os recursos tecnológicos disponíveis.

Vale dizer que a maioria dos cursos de atualização, de capacitação, das ações que buscam implementar projetos marcados pela inserção da tecnologia no ensino, pouco levam em conta esse universo do professor, que longe de dever ser visto como a vítima do progresso, precisaria ser simplesmente encarado como uma pessoa que vive um processo de transformação de natureza pessoal, psicossocial, sendo chamado a atuar como ator principal embora muitas das condições para o adequado desempenho desse papel sejam atualmente definidas com clareza e detalhe.

O tratamento da informação simbólica pelo sujeito-aprendiz.

Um outro eixo de contribuições que a Psicologia pode trazer para a compreensão do processo ensino-aprendizagem com o uso de mídia está na focalização do universo que cobre exclusivamente a relação sujeito-recurso-conhecimento, evidenciando e clarificando os processos psicológicos mobilizados, ativados e efetivamente postos em prática quando do tratamento da informação simbólica apresentada. Nessa ótica, a Psicologia do Desenvolvimento, da Aprendizagem, trabalhos feitos na linha da Psicologia Cognitiva contemporânea bem como elementos da Psicologia Social podem formar um conjunto bastante rico para uma melhor compreensão da forma de atuação de um sujeito aprendiz diante de conteúdos veiculados via tecnologias da informação.

Para facilitar nossa exposição, tomou-se como referencial o uso de linguagem audiovisual expressa sob forma de vídeo. Vale salientar igualmente que o ator em relação ao qual nossas observações serão feitas não é uma criança em fase de alfabetização, mas sim, um jovem aprendiz. Cada faixa etária terá suas próprias características de funcionamento intelectual e o desenvolvimento de nossas pesquisas tem mostrado que investigações bem mais aprofundadas são necessárias para se entender melhor o processo de tratamento da informação simbólica expressa na mensagem audiovisual por parte do aluno-telespectador.

Diante da mensagem projetada, um dos primeiros pressupostos que sustentamos é de que **existe uma relação de comunicação que se estabelece entre o aprendiz e o conteúdo apresentado na mensagem audiovisual**. Essa comunicação não acontece nos moldes das relações interpessoais, nas quais o interlocutor está presente na relação e confirma ou nega as elaborações feitas pelo seu parceiro. Tão pouco, a comunicação acontece os moldes da interação com um programa de computador: a interatividade, uma das características marcantes da relação em questão, supõe que cada ação do sujeito no microcomputador provocará imediatamente uma resposta por parte do programa, expressa através da linguagem específica prevista pelo analista de sistemas que concebeu o programa, e que deve ser interpretada naquele momento pelo sujeito dentro dessa realidade específica. A comunicação via linguagem audiovisual é "descompassada": o conceptor colocou suas idéias dentro de uma particular organização da mensagem, cuja concretização sob forma de imagem áudio e visual pode inclusive não mais refletir as idéias originais desse conceptor. O aluno-telespectador em contato com elas, usará os códigos ali impressos

para interpretar não só a mensagem, mas também a situação como um todo, contextualizando o sentido reconstruído mas não tendo senão a própria mensagem como base para confirmar ou negar essa interpretação. Trabalhamos, pois, com um referencial de comunicação que poderíamos denominar dentro da problemática da reconstrução do sentido da mensagem (Bélisle et alii, 1989), que entre outros aspectos leva em conta uma dimensão pragmática do processo de comunicação (ou seja, o sujeito interpreta mais do que o inscrito na mensagem em si, mas seu contexto no vídeo projetado, no local onde a projeção acontece, na proposta do professor de trabalho com o vídeo etc).

Esse processo de comunicação teria várias dimensões das quais três principais, que se acham imbricadas, serão destacadas:

- a) na primeira, o sujeito atua numa **dimensão psicossocial**. Ao entrar em contato com o produto vídeo, tal como o professor, o aluno emitirá seus juízos sobre a pertinência e o espaço desse recurso para seu processo de aquisição de conhecimentos. Lançará mão de seus valores, crenças, experiências que animam outras práticas em outros contextos e que aparecem ativados naquele momento sob a forma de "teorias" pessoais sobre o que acontece na situação. Os trabalhos de Moscovici e de seus colaboradores oferecem elementos teóricos suficientes para que se possa entender alguns dos processos psicológicos mobilizados ali. Assim, a análise que o aluno-telespectador fará do tipo de linguagem usada, dos códigos empregados para construí-la, da qualidade e quantidade de informação presentes na mensagem audiovisual não passam despercebidos diante do sujeito-aprendiz. E, do mesmo modo que as representações sociais ativadas podem modular as condutas dos sujeitos em situações por eles parcialmente conhecidas (ou desconhecidas por completo), os padrões de conduta postos em prática podem funcionar como obstáculos para que um tratamento da mensagem audiovisual possa ser feito de modo otimizado e produtivo. Por exemplo, o uso de desenhos animados para explicar conceitos, apresentados para uma determinada faixa da população (adolescentes ou jovens adultos) pode funcionar como bloqueio à aprendizagem, mesmo que o conceptor tenha tido a intenção de "facilitar" a compreensão do conceito exposto. Uma das reações comuns de alunos pode ser a negação dessa forma de comunicação, interpretada como simplória, pouco adequada à faixa etária desses sujeitos. Afinal, desenho "é para

criança". Assim, ao invés de provocar a descontração, trazer o prazer para dentro da relação ensino-aprendizagem, o uso de determinadas formas de comunicação pode funcionar como obstáculo à aprendizagem, na medida que o tratamento da informação específica presente na mensagem audiovisual pode não acontecer porque o sujeito "não aceita entrar na situação que lhe é atribuída". Do mesmo modo, reproduzir a relação professor-aluno, através da apresentação de um adulto frente à câmera que "conversa" com o aluno-telespectador, nem sempre acaba sendo a melhor alternativa pois o sujeito acaba "esperando mais da linguagem audiovisual". Ou seja, traz em suas representações a expectativa de que se pode, via imagem, expressar outras coisas que aquelas que a sala de aulas pode fazer. É como se o próprio sujeito "conhecesse" a especificidade que a linguagem audiovisual pode oferecer. Nesse aspecto, o recurso à outras áreas de investigação faz-se necessário para que se possa, através da análise cuidadosa do produto empregado, tal qual Jacquinet (1977) o faz com muita maestria²⁹, entender de que é composta a mensagem que será apresentada aos alunos, prevendo-se formas de interpretação possíveis por parte do aluno. Análises de produto feitas sob essa ótica poderão revelar, por exemplo, que determinados vídeos, inicialmente produzidos para um sujeito-telespectador iniciante, pode no espaço de alguns minutos, exigir dele informações bem mais avançadas para a compreensão do tema apresentado do que aquelas que o iniciante das primeiras tomadas teria. Assim, antes mesmo que o processo de tratamento da informação em si, objeto da formação se inicie, todo um trabalho intelectual do sujeito acontece e modula o que ele fará efetivamente com a mensagem exposta.

- b) uma outra dimensão refere-se ao que chamar-se-á aqui a **dimensão comunicacional**. O sujeito em contato com a mensagem audiovisual é capaz de compreender uma certa proposta de atividade psicológica que lhe é oferecida e que aparece nas "entrelinhas" da mensagem. Nessa proposta, posições lhe são conferidas: observador, receptor atento, investigador, sonhador etc. Tais posições são identificadas pelo sujeito através da própria estrutura da mensagem: se o

²⁹ Inspiramo-nos nos trabalhos dessa pesquisadora francesa para desenvolvermos um tratamento de produto vídeo utilizado em nossa tese de Doutorado, que se vê como uma tentativa de articulação entre aspectos da Psicologia com elementos de Semiologia usados para uma leitura um pouco mais aprofundada de produtos audiovisuais voltados para o ensino-aprendizagem.

"texto" é linearmente apresentado e após ele perguntas são feitas, relativas ao exposto anteriormente apresentado, cabe ao sujeito memorizar, prestar atenção e pouco mais que isso. Principalmente se houver uma escolha de imagens que, seguindo os ditames da Teoria da Informação de Shannon, obedecerem à limitação da ambigüidade possível de interpretações. As imagens são, nesse paradigma, cuidadosamente escolhidas e elaboradas para ilustrar o discurso, e pouco oferecem em termos de material para que o sujeito investigue, observe, analise. Dito de maneira mais ampla, é possível identificar-se **contratos de recepção** expressos nas diferentes emissões audiovisuais. Dentre os vários possíveis, pode-se destacar contratos de diversão, de informação, e de formação. Cada um deles sugere, "convida" o sujeito a efetuar determinado conjunto de intervenções psicológicas que o caracterizarão. Assim, o contrato de formação deveria convidar o sujeito-aprendiz a refletir, a observar detalhes da imagens que aparecem sem o auxílio do verbo falado ou escrito, a investigar nas seqüências de mensagens um fio condutor que articula de modo menos dirigido pelo verbo os conteúdos expressos no programa. Vale dizer que tais contratos aparecem também nas emissões que povoam nossa prática televisiva familiar: há programas que instigam a curiosidade, oferecem informações novas apresentadas de um modo pouco usual, menos pelo volume de informações jogadas sem muito tempo para reflexão (tal como um "clip"), mas pelo espaço que se dá ao sujeito-telespectador de "criar sua própria história", completar o que não é dito, interpelado por questões cujas respostas não estarão claramente impressas nas mensagens. Além disso, um contrato apresentado dentro de uma emissão pode ser identificado e não ser aceito pelo sujeito-telespectador, tal qual quando "conversamos com nossos botões" e dizemos que o tal jornalista, político ou interlocutor que nos fala nos "toma por bobos...". Pode, é claro, também não ser identificado inicialmente pelo sujeito, que começa a assistir um programa buscando divertir-se descompromissadamente e, com o decorrer da emissão, acaba envolvendo-se com ela e entra em um contrato diferente, que pode ser de formação, de informação, de fantasia. A chave de tudo está na interação em si, no processo de comunicação que se estabelecerá efetivamente e que deverá levar em conta tanto características da mensagem como características do sujeito e do

contexto dentro do qual a relação se estabelece. Um dos problemas maiores que vemos nessa dimensão é que, embora os telespectadores possam ter com frequência essa compreensão de um "contrato de recepção" que lhes é sugerido, por outro, o espaço que o tema televisão tem na escola não permite que se possa de maneira mais objetiva refletir não somente sobre o que está sendo dito nos jornais televisivos atualmente, mas também, e isso nos parece fundamental, como isso é dito. É nesse como que se pode identificar os contratos de recepção, e esse conhecimento parcialmente elaborado pelos sujeitos poderia ser muito mais aprofundado se tratado como objeto de aulas, por exemplo, de Comunicação e Expressão. Evidentemente, a mesma reflexão vale para a imprensa escrita e outras mídias.

- c) a terceira e última dimensão que gostaríamos de tocar aqui está no **tratamento em si da informação simbólica expressa em linguagem audiovisual**. Aqui, a especificidade do meio evidencia-se por completo: no presente caso, a imagem e principalmente a imagem animada acompanhada de diferentes sons, desde as palavras até músicas e ruídos contribuem para que um investimento enorme por parte do sujeito aconteça na situação de comunicação, sob o ponto de vista psicológico. Os trabalhos de Bresson (1981) mostraram que seqüências de imagens escolhidas para dar-se noção de um processo em andamento só serão assim compreendidas pelo sujeito-telespectador se ele estabelecer relações entre elas, ligando-as, raciocinando como se cada unidade que compõe a seqüência fosse uma fase de um processo contínuo. Só isso poderia ilustrar o fato de que o sujeito-telespectador é ativo, participante no processo e toda interpretação que construirá das mensagens audiovisuais acontece porque há um esforço contínuo de sua parte para entender, dar um sentido, relacionar, buscar uma unidade de conceito naquilo que é mostrado. Além dessa forma de funcionamento, a complexidade do processo nos parece bem maior: a particular leitura que o sujeito fará de uma mensagem audiovisual será determinada, por um lado, pelas características da mensagem, mas também e de modo bastante significativo, pelas características do sujeito que interpreta. Tudo não acontece só no plano cognitivo: os conhecimentos anteriores que o aluno traz sobre o tema ou sobre variantes do mesmo, suas expectativas em termos de forma de desenvolvimento

desse conteúdo bem como as características específicas da situação em que ele se encontra para aprender via uso de vídeo entrarão em linha de conta determinando pelo menos de início o tipo de tratamento que o aluno empreenderá diante da mensagem audiovisual. Assim, dentre todos os componentes de uma mensagem audiovisual, o sujeito poderá "eleger" alguns que se identificarão com dados que já dispõe, e a partir daquele momento, mesmo que dentro da mensagem existam informações desconhecidas por parte do aluno e que se devidamente analisadas poderiam tornar-se conhecimentos por ele apropriados, o sujeito "continua sua leitura" do programa como se nada disso existisse. Ele pode selecionar informações, deformar o grau de importância a elas atribuído seja pelo conceitor seja pelas características do conteúdo estudado, negligenciar dados presentes que ele acaba não usando em seu trabalho de reconstrução do sentido da mensagem. Podemos observar esse processo acontecendo quando alunos de informática identificavam num vídeo sobre uso de uma determinada planilha de computador, o funcionamento de uma outra planilha diferente daquela exposta em linguagem audiovisual. Embora ambas tivessem os mesmos objetivos, cada programa tinha seu princípio de funcionamento. Identificados os conhecimentos anteriores dos sujeitos a respeito da planilha aprendida em currículo e evidenciadas as diferenças entre ambas, pôde-se observar que para dois terços do total de 30 sujeitos investigados, os primeiros momentos do vídeo foram suficientes para que se dissessem "é igual à X", negligenciando depois dessa constatação todas as informações novas que distinguíssem as duas planilhas. Evidentemente, os conhecimentos que permitiriam o uso da segunda planilha não foram extraídos mesmo com a projeção repetida de passagens do vídeo e não fosse a situação de interação pessoal (trabalho em duplas com o vídeo) e a elaboração de problemas a serem resolvidos que orientassem uma nova leitura do vídeo essa totalidade de sujeitos não teria aprendido a usar a segunda ferramenta.

Vale dizer que a dimensão cognitiva expressa nesse terceiro item carece enormemente de estudos, pois ficou a interrogação das razões pelas quais alguns sujeitos são capazes de se "dar um tempo interior" para analisar informações novas que sejam apresentadas (para depois de tratá-las devidamente decidir se são novas ou não), enquanto que outros, aos primeiros passos no contato com um novo conjunto de dados, já buscam

ativar todos os referenciais de que dispuserem para neutralizar esse "novo" transformando-o em "conhecido". Falamos aqui da dimensão afetiva dentro do processo de aprendizagem, porém vista menos como habitualmente se busca vê-la, evidenciando-se problemas de natureza pessoal, familiar, social nos sujeitos aprendizes, de todo modo aspectos que se acham fora do universo escolar e, mais ainda, fora da íntima relação que o sujeito consegue estabelecer com o novo, com o conhecimento, com o desconhecido. Acreditamos que é nesse imenso universo que se revelou no momento de enfrentamento do sujeito diante do desconhecido e que permearia a dinâmica de suas modificações internas para poder apropriar-se desse novo é que os psicólogos deverão estar buscando trabalhar na elaboração de teorias que nos permitam integrar a dimensão afetiva no processo de aquisição de conhecimentos.

Embora com essa enorme lacuna, hoje claramente reclamada por pesquisadores em Psicologia Cognitiva, acreditamos que muito do que acontece na situação de ensino-aprendizagem pode ser melhor entendida se o paradigma de educação visto como processo de comunicação, desenvolvido por professores e alunos, que trabalham via diálogo na/para a construção do conhecimento for cada vez mais empregado. A compreensão desse processo fica enormemente enriquecida com a presença de mídias as mais diversas, que revelam e valorizam dimensões não só da situação de comunicação mas também do conhecimento em si, o que somente o diálogo pedagógico não permite revelar. Qualquer intervenção no sentido de melhorar a qualidade do ensino olhando-o a partir da sala de aula nos revela que, na verdade, nada parece mais integrado ao conjunto da sociedade, à vida em seu sentido amplo do que a relação indivíduo-saber. Cabe à escola, não trazer a vida para dentro de suas salas, nem tão pouco abrir-se para o mundo. Cabe-lhe tomar consciência que existe uma profunda interação entre essa instituição e a sociedade, entre o indivíduo e sua vida, que continua quando ele entra na sala de aula e não termina quando deixa suas carteiras, seja ele professor, aluno, diretor, assistente pedagógico, produtor de tecnologias, vendedor de ilusões.

Bibliografia

BÉLISLE, C., BUTHEAU, R., JOURDAN, R., ROSADO, E.M.S. *Communication médiatisée: étude de la pratique télévisuelle*. Relatório de pesquisas CNRS. Ecully, 1998.

- BRESSON, F. "Compétence iconique et compétence linguistique" in *Communications, Apprendre des médias*. Seuil, Paris, 1981.
- HOC, J.M. *Psychologie cognitive de la planification*. PUG, Grenoble, 1992.
- JACQUINOT, G. *Image et Pédagogie*. PUF, Paris, 1977.
- LIMA, C.M. *TV escola: o impacto do vídeo na capacitação de professores do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas. Campinas, 1996..
- MALGLAIVE, G. *Enseigner à des adultes*. PUF, Paris, 1990.
- MOSCOVICI, S. "L'ère des représentations sociales" in *Textes de base en Psychologie*, Doise, Palmonari, Deslachaux et Niestlé (org.), Berna, 1986.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Zahar, Rio de Janeiro, 1978.
- RESENDE E FUSARI, M.F. "Um espaço para o vídeo na formação de professores", in KUNCH (org) *Comunicação e Educação: cantinhos cruzados*. Loyola, São Paulo, 1986.
- _____. "Mídia e formação de professores: em busca de caminhos de pesquisa vinculada à docência" in FAZENDA (org). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. Cortez Editora, São Paulo, 1992.
- ROSADO, E.M.S. "Comunicação mediatizada e processos de evolução de representações. Estudo de caso: a representação da informática" in *Anais do I CONPE, ABRAPEE/PUCCAMP*, Campinas, 1992.
- _____. "O alcance do vídeo na sala de aulas" in *O vídeo no campo da educação*. Editora Unijuí. Ijuí, 1993.
- _____. *Communication médiatisée et processus d'évolution des représentations. Étude de cas: la représentation de l'informatique*. Tese de Doutorado. Université Lumière Lyon II. Lyon, 1990.
- _____. *Comunicação mediatizada e processos de evolução de representações. Estudo de caso: a representação da Informática*. Relatório técnico-científico CNPq referente a pesquisa feita na condição de recém-doutora na PUC-Campinas, 1995.
- _____ e ANDRADE, D. (no prelo). *Adolescentes de 1º grau e AIDS: estudo de representações enfocando prevenção*.

COMUNICAÇÃO, MÍDIAS E AULAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO: NOVAS PESQUISAS ?

Maria Felisminda de Rezende e Fusari¹

"Reafirmo que este uso do ciberespaço não se desenvolve automaticamente pela presença de equipamentos materiais mas que ele exige igualmente uma profunda reforma das mentalidades, dos modos de organização e dos costumes políticos. (...) Estou profundamente convencido que *permitir aos seres humanos conjugar suas imaginações e suas inteligências a serviço do desenvolvimento e da emancipação das pessoas* é o melhor uso possível das tecnologias numéricas" (Pierre Lévy, 1997: 224; 255)²

Introdução

Participar de um esforço coletivo, praticado por profissionais da **educação** e da **comunicação**, no sentido de ajudar a transformar, de modo responsável, humanizador, moderno, a produção social de comunicação com mídias em escolas básicas no Brasil, na América Latina, é um dos objetivos deste texto. Acreditando nas possibilidades da Ciência da Comunicação com pesquisas que aperfeiçoem essas mediações na Educação, outro objetivo é o de enfatizar a superação de reducionismos nessa área e a busca de caminhos de *pesquisas-formação inicial e contínua de professores comunicadores* com mídias que articulem *comunicação virtual* com uma *atual* existente nos "territórios" de suas salas de aulas. Algumas idéias sobre essas metas são desenvolvidas neste texto com base em autores brasileiros e estrangeiros que trabalham nessa área, sem a pretensão de estar esgotando aqui as discussões sobre esses assuntos.

Nas aulas das escolas de educação básica, em nosso país latinoamericano, as práticas e teorias de *comunicação humana via cultura das mídias*³, ocorrem, em especial, na interação entre professores e alunos comunicadores e, dessas pessoas, com inúmeras informações sobre a natureza, a cultura e por meio de *transmissões* multimídicas.

¹ Professora e Pesquisadora na Faculdade de Educação da USP, curso de Pedagogia e Pós-Graduação em Educação; áreas: "Arte, Educação Escolar e Formação de Professores" e "Meios de Comunicação, Educação Escolar e Formação de Professores". E-Mail: mfdrefus@usp.br; telefax: (011) 864.8013.

² As traduções de citações originais, neste trabalho, são minhas.

³ Um entendimento sobre articulações entre meios de comunicação (mídias) e suas culturas pode ser aprofundado a partir de textos como o de Santaella (1992) **Cultura das Mídias**.

Na educação infantil, fundamental e média, transmissões e interações de crianças e jovens -além de adultos em cursos supletivos- com informações básicas sobre o mundo, sobre a *emancipação* das pessoas nos países em que vivem requerem um competente trabalho profissional de professores comunicadores nas aulas, incluindo gestão e pesquisa da comunicação escolar com os muitos meios de comunicação disponíveis.

Um desenvolvimento e emancipação das pessoas, inclusive, deve contar com a contribuição de usos inteligentes, sensíveis das telecomunicações, da internet como nos assinala Lévy na epígrafe acima, destacando, em seu livro **Cyberculture**, que: "A perspectiva aqui projetada não incita de jeito nenhum a deixar o território para se perder no 'virtual', nem que um dos dois 'imite' outro, mas sobretudo a utilizar o virtual para habitar melhor ainda o território, para tornarem-se cidadãos por inteiro. Nós 'habitamos' todos os meios com os quais estamos em interação. Nós habitamos (ou habitaremos) portanto o ciberespaço da mesma maneira que a cidade geográfica e como uma parte importante de nosso ambiente global de vida.". (1997: 239)

Nessa pluralidade de "transmissões culturais" habitadas, nos diversos espaços geográficos e virtuais, inclui-se, necessariamente, a *comunicação*. Em seu livro "Transmettre", Debray (1997:24) insiste que: "Refletir sobre o 'transmitir' esclarece o 'comunicar', mas não o inverso. (...) Mediação não é a mídia. (...) Transmissão, sim, mas de que? (...) O *quem* da transmissão é motor em relação ao seu *o que*."

Para esse autor, toda mídia contém um *corpo duplo*: a) de um lado a "instrumentação" ou "matéria organizada" (M.O.) e os "agenciadores de comunicação" nos quais encontram-se "aquilo que revela o *modo semiótico* (tipo de signo utilizado: texto, imagem ou som), o *dispositivo* de difusão (linear, radial, interconectado) e de *suporte* físico (pedra, madeira, papiro, papel, ondas), assim que os *meios de transporte* dos homens e das mensagens (caminhos, veículos, infraestruturas, redes etc)"; e b) de outro lado, a "instituição", ou "organização materializada" (O.M.) e os "agenciadores comunitários", "a saber, as diversas formas de coesão unindo os operadores humanos de uma transmissão (ou mais exatamente impostos a eles pela natureza material dos signos e dos dispositivos utilizáveis em função do estágio de desenvolvimento semiótico)." (Debray, 1997: 30,157). Dentre os "agenciadores comunitários" corporizados nas mídias, o autor inclui os institutos, academias, colégios, diretores, professores.

Acreditamos que uma aprendizagem sensível, reflexiva de educadores comunicadores no processo de transmissões escolares com mídias, nas quais se incluem "agenciadores da comunicação" e "agenciadores comunitários", precisa se dar de modo competente. Isso porque, nesta entrada do século XXI, para muitos dos habitantes de países, de "territórios" como os da América Latina, nos quais se encontram os "territórios" escolares de educação básica, ainda continua urgente uma construção de *modernidade*.

Ao refletir sobre *modernidade e educação*, Rodrigues (1992:110) nos lembra que o ser humano brasileiro, o latinoamericano moderno deve ser preparado para participar deste mundo, para viver a Modernidade. "Mais ainda: deve ser preparado para se apossar e usar tudo o que se constituir como expressão superior e mais avançada do processo civilizatório. O que quero dizer com isto? Preparar o indivíduo para a Modernidade não é ajustá-lo às limitações que porventura estejam presentes nas fronteiras do seu local de nascimento. Isto porque, como vimos, na Modernidade o cidadão não é cidadão de aldeia, não se encontra circunscrito a uma fronteira física ou nacional. Cada qual é cidadão do mundo; logo, só o será plenamente se puder participar do conjunto das conquistas da civilização." A educação básica pode contribuir para isso por meio, por exemplo, de suas transmissões e comunicação de informações - não neutras- em Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física incluídas no currículo, com uma base comum, nacional e com uma parte diversificada que atenda especificidades regionais, locais, grupais, individuais dos alunos.

As contradições da modernidade na América Latina e seus problemas de possibilitar a todas as pessoas a realização dos projetos de *emancipação, expansão, renovação, democratização* são discutidas por Canclini (1990, 1997). Esse autor analisa as idas e vindas da modernidade em nosso continente latinoamericano assinalando que, neste final de século XX, **não devemos entender a pós-modernidade como uma nova tendência substituindo o tradicional e o moderno, mas sim, como uma reorganização de tres aspectos culturais:** as nossas tradições que ainda permanecem; misturadas a nossa modernidade que não chegou para todos; misturadas a nossos projetos "evolucionistas" que hegemonizaram o século XX e que carecem do questionamento pós-moderno.

Como crianças, jovens, adultos praticamos processos de transmissões e comunicação vivendo em "chãos dos territórios" latinoamericanos onde hoje se misturam, então, tradições-modernidades-pósmodernidades e nos quais circulamos nossos sonhos e realizações de cidadania contemporânea, de *modernidade reorganizada por uma pós-modernidade* como nos lembra Canclini (1997).

É por causa dessa cidadania que, hoje, nesses lugares e tempos dos latinoamericanos, vivendo suas infâncias, juventudes, maturidades, as ações de educar para um entendimento sobre qualidade da vida e suas transformações necessárias são instigantes. Essas ações educadas são motivos de aprendermos sobre nossa participação cultural, via nossas transmissões em *múltiplos meios de comunicação* verbais, visuais, sonoros, audiovisuais informatizados e não. Dentre essas mídias encontramos o ciberespaço/cibercultura por meio de computadores. "O ciberespaço (que chamamos também de 'rede') é o novo meio de comunicação que emerge da interconexão mundial de computadores. O termo designa não somente a infraestrutura material da comunicação numérica, mas igualmente o oceânico universo de informações que ele abriga assim como os seres humanos que aí navegam e o alimentam. Quanto ao neologismo cibercultura, ele designa aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), as práticas, as atitudes, os modos de pensar e os valores que se desenvolvem conjuntamente ao crescimento do ciberespaço." (Lévy, 1997:17)

As transmissões que fazemos uns para os outros sobre o que sentimos, pensamos a respeito dos lugares e tempos em que vivemos transformam-se em virtualidades "habitadas" de nossas atualidades latinoamericanas, também "habitadas", pois, como nos diz Martín-Barbero (1996:32, 33): "a cidade já não é só um 'espaço ocupado' ou construído mas também um *espaço comunicacional* que conecta entre si seus diversos territórios e os conecta com o mundo" (...) mas, "o que constitui a força e a eficácia da *cidade virtual*, com os fluxos informáticos e as imagens televisivas, não é o poder das tecnologias em si mesmas mas sua capacidade de acelerar -de ampliar e aprofundar- tendências estruturais de nossa sociedade."

Como não queremos acelerar tendências injustas, não democráticas, não emancipatórias da vida humana em nossa sociedade latinoamericana e sim, reverter esse quadro, essa paisagem, é importante aprendermos melhor a produzir nossas transmissões

de informações e nossas comunicações nessas nossas cidades atuais e virtuais de nosso país em conexões com o mundo.

Na afirmação de Canclini (1990:233; 1997:23), nessa construção contemporânea, moderna, as presenças de *modernismos* -como as renovações de práticas simbólicas com diversas tecnologias de comunicação e informação- e de *modernização* -como a realização de um processo socioeconômico- precisam ser menos injustas, menos deficientes. Para superá-las esse autor nos intiga, então, a ajudar a construir uma *modernidade* na América Latina que conte com uma *reorganização pós-moderna*, ou seja, que considere "cruzamentos socioculturais em que o tradicional e o moderno se misturam", que considere uma "reformulação radical das relações entre tradição e modernidade, entre culto, popular e massivo que vá muito além do que busca o mercado", que "elabore um pensamento mais aberto para abarcar as interações e integrações entre os níveis, gêneros e formas da sensibilidade coletiva" bem como de "identidades coletivas, em articulação do nacional e do estrangeiro".

Em outras palavras, afirma Canclini em seu livro **Culturas Híbridas** (1997:309): "Os sentidos das tecnologias se constroem conforme os modos pelos quais se institucionalizam e se socializam." (...) "a reorganização dos cenários culturais e os cruzamentos constantes das identidades exigem investigar de outro modo as ordens que sistematizam as relações materiais e simbólicas entre os grupos."

A construção de práticas, atitudes, modos de pensar, valores, em suma, de uma *praxis de comunicação cultural midiaticizada*, cada vez de melhor qualidade, nas transmissões que alunos e professores mobilizam nas "ambiências" de escolas de educação básica -públicas e privadas- nos remete, então, à formação de educadores que aí exercem sua profissão na Educação e Comunicação Escolares.

No Brasil, é preciso pesquisarmos e organizarmos uma sólida formação de educadores em ciência da *comunicação escolar com mídias*. Nesse âmbito, necessitamos de práticas de pesquisa-formação que articulem dois momentos: uma formação *inicial* de professores comunicadores -alunos em cursos de Pedagogia, Licenciaturas, Institutos Superiores de Educação, Escolas Médias/Magistério- a uma formação *contínua* de professores comunicadores em serviço -trabalhando com alunos, também comunicadores, em escolas de educação infantil, fundamental, média.

Uma sólida formação "transmissional" e comunicacional de professores com mídias vai para além de ajudá-los a aprender reduzidos saberes sobre as técnicas dos diversos meios de comunicação e de somente considerá-los como simples "recursos" ou "tecnologias" ou "ferramentas" de "transmissão audiovisual" de poderes autônomos e auto-suficientes nas aulas com alunos comunicadores. Essa formação inclui dominar de modo amplo, profundo, contínuo esses poderes técnicos, estéticos das diversas mídias consideradas em seus duplos "matéria organizada / organização material" que envolve ajudar nas realizações emancipatórias, culturais, renovadoras, democráticas na sociedade.

Educadores comunicadores, no mundo contemporâneo, têm o direito de saber melhor sobre *comunicação humana midiaticizada*, sobre a gestão nela envolvida. Além dessas competências, esses educadores têm o direito de saber *metacomunicação*, de praticar pesquisa sobre comunicação e educação escolar com mídias, no mundo atual e virtual, ou seja, de "saber que sabem, porque e como saber mais" sobre essa ciência social e suas estéticas, o que requer uma "reflexão metódica em processo" como nos aponta Vieira Pinto (1979) em *Ciência e Existência*.

A formação de "educadores" como sugere Soares (1995:44) requer "uma reflexão contextualizada sobre a comunicação na sociedade contemporânea. Uma reflexão que supere o inócuo deslumbramento frente às novas e sempre mutantes tecnologias." O nosso encantamento inclui as novas tecnologias de comunicação mas também o *teor das transmissões* e comunicações por meio delas, ou seja, a qualidade de nossas sensibilidades e sabedorias sobre as nossas cidadanias e as transformações necessárias nas mesmas, as ações aí decorrentes nas cidades que habitamos e que, comunicacionalmente interligamos e conectamos com outras pessoas dessas cidades e do mundo.

1. Comunicação e educação escolar básica com mídias: alguns reducionismos e problemas a superar

No Brasil, América Latina, nesta entrada do século XXI, as ações de pesquisar e produzir novos conhecimentos em *ciência da comunicação* com mídias tanto na educação escolar básica (infantil, fundamental, média) quanto na educação contínua de seus professores comunicadores, ainda nos fazem enfrentar a difícil realidade de deficientes

presenças e qualidades em práticas simbólicas com tecnologias de comunicação - modernismos- e em processos socioeconômicos democratizados -modernização- na maioria de nossas escolas públicas.

Nesses estudos é preciso considerar essa problemática, lutar para que seja superada, lutar para que a modernização com novas tecnologias torne-se presente em todas as escolas básicas mas que articulem-se com a construção de uma *modernidade* em que o desenvolvimento e a emancipação das pessoas seja também uma contribuição da educação escolar. Esse intuito continua importante porque mesmo considerando-se a existência em algumas escolas de educação infantil, fundamental, média, de modernizações e usos de *mídias modernas*, essa utilização ainda não tem garantido qualidades nas transmissões e nas comunicações compromissadas com a *modernidade* em seus projetos de emancipação libertadora do ser humano, de expansão e posse de conhecimentos necessários para sua vida contemporânea, de melhoria renovadora da qualidade de vida para todos, de democratização cultural humana.

Há muitas escolas de educação básica em nosso país, que contam com a presença de meios de comunicação mais modernos, informáticos -além dos tradicionais-, mas nas quais percebemos ainda uma precária qualidade nos enlaces que fazem entre o uso dos mesmos e o conhecimento, o exercício da cidadania contemporânea habitando melhor os "territórios" latinoamericanos e o ciberespaço/cibercultura a ele referente, ajudando a superar seus problemas. Um dos desafios para as nossas práticas como professores, em relação comunicativa em salas de aula com crianças e jovens - e adultos em cursos supletivos- de nosso país, continua sendo o de produzirmos melhores qualidades criativas, críticas, responsáveis nos processos de transmitir e de comunicar idéias, sentimentos, convicções, usando múltiplas mídias, e voltadas ao exercício de direitos e deveres civis, socioculturais.

Trata-se de aprendermos a participar, também na escola básica, de uma prática de transmissão e comunicação com mídias direcionadas à produção de uma *modernidade* que vá para além de simples "aplicações" de modernismos como, por exemplo, de somente realizar "instalações" de aparelhos de som, de cinema, rádios, televisões, vídeos, computadores nas escolas e salas de aulas e de proporcionar simples "veiculações", por meio deles, de produtos audiovisuais fornecidos para a recepção dos alunos.

Desde as aulas na educação básica, as práticas com mídias, transmissões e comunicações podem melhor colaborar na produção de uma *modernidade* ao ajudar todos os educadores e educandos -cidadãos- a emanciparem-se, renovarem-se, democratizarem-se ao satisfazerem, por exemplo, suas necessidades básicas de:

aprender a aprender conhecimentos, repertórios sobre cultura geral para uso na vida, o que inclui saberes (não neutros) de Língua Materna -Português-, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, Ciências da Natureza, Ciências da Sociedade - História, Geografia, Comunicação Humana -, Matemática etc;

aprender a fazer trabalhos individualmente e em colaboração com outras pessoas, aprendendo serviços, qualificações profissionais com esses e outros conhecimentos incluindo habilidades reflexivas;

aprender atitudes, valores no conhecimento de si próprio, de outras pessoas, no viver junto com os outros, no desenvolvimento de projetos cooperativos culturais, sociais, de cidadania;

aprender a ser ser humano, cidadão inteligente, sensível, estético, reflexivo, criativo, responsável por sua pessoa e também pelo coletivo das pessoas nos grupos, no país e relações com os outros (Delors, Jacques / UNESCO, 1996)

Uma outra superação urgente quanto ao entendimento de educadores comunicadores sobre a produção social de *ciência da comunicação escolar com mídias*, no mundo contemporâneo, refere-se a uma deficiente conceituação a respeito de processos comunicacionais humanos. Ou seja, há muitos educadores que ainda fundamentam usos de tecnologias da comunicação -inclusive as novas e informatizadas- em um ultrapassado e linear modelo comunicativo, sistematizado no início do XX, no qual apenas a "transferência de informação" de um emissor para um receptor (proposta sobretudo por Shannon, C. & Weaver, W., nos Estados Unidos, em 1949, apud Wolf, 1985) dava conta das ações e pesquisas a respeito do chamado "sistema geral de comunicação".

Há muitos professores iniciantes e também mais experientes atuando nas escolas, usando novas tecnologias de comunicação nas aulas mas que continuam não assumindo,

com consistência e responsabilidade, as transmissões multidirecionais e a comunicação humana, propriamente dita, processando-se em um *continuum*. Por exemplo, contraditoriamente, há muitos professores comunicadores, atuando com novas mídias e que continuam afirmando o seguinte: "já *transmiti* esse assunto para os alunos, eles já sabem", "já *dei* essa aula para os alunos", "eu *passei* um vídeo sobre tais assuntos para os alunos, eles aprenderam", "esses temas, já *passei* para os alunos via os computadores da escola, eles já interagiram com eles e as máquinas", "tal vídeo foi uma excelente ferramenta de transmissão de tal tema na aula que dei" etc. Nessas afirmações fica evidente a ênfase recaindo mais em um dos pólos do processo de comunicação, ou seja, no pólo dos emissores, dos professores, ou das ferramentas/mídias, e menos no pólo da recepção comunicadora, também produtora de transmissões sobre o mundo. Em afirmações como essas, de raiz histórica a ser superada, falta um consistente entendimento e prática de produção de um processo de comunicação por inteiro, incluindo transformações havidas nas transmissões de informações entre professores e alunos sobre questões da natureza, da cultura.

O entendimento da prática de comunicação, mesmo com novas mídias, mas vinculada a esse modelo teórico tradicional muito em uso por professores, desde o início do século XX, e a ser superado por incorporação, centra-se na eficiência mais mecânica e matemática do processo comunicacional acreditando que a *comunicação humana completa* ocorre quando 1) um emissor ou fonte de informação, organiza mensagens codificadas; 2) emite-as em canais de comunicação, dos quais devem eliminar-se as fontes de ruídos e; 3) as mensagens são recebidas via esses meios de comunicação são decodificadas pelos destinatários das mesmas, causando-lhes efeitos persuasivos, a maioria praticamente prevista pelos emissores.

Ora, desde o início dos anos 60, estudos sobre comunicação humana (dentre outros os de Eco, U., 1962, 1964, 1968; Wolf, M., 1985/87; Martín-Barbero, J., 1987) têm mostrado que não há apenas "transferência ou transmissão de informação", por parte de um emissor, ou grupo de emissores, por meio de "ferramentas, instrumentos, recursos" para outras pessoas receberem. Esse entendimento linear é inaceitável. Isso porque as pessoas do pólo recepção, não são simples "receptáculos" mas, sim, sujeitos comunicacionais, também elaboradores e transmissores de informações, *interagentes* com as informações a eles transmitidas incluindo a história das elaboradas por eles. Nessas

interações incluem-se, então, as transmissões praticadas por eles com outras informações que compõem seu cotidiano de histórias culturais, informacionais e as informações que, por sua vez, são elaboradas e transmitidas por eles próprios.

Além disso, os "textos", ou seja, as mídias que se encontram entre as pessoas receptoras e as pessoas emissoras, veiculando sentimentos, idéias em organizações verbais, visuais, sonoras, audiovisuais, informatizadas e/ou não, não são apenas "ferramentas ou instrumentos/recursos ou aparelhos". São mais que isso, são significações materializadas por alguém em *linguagens humanas*, tecidas em *textos* que expressam cultura e existência mobilizados de diversas maneiras por quem os produz, os veicula, os recebe, os transforma.

Como nos ensina Martín-Barbero (1987), na América Latina é preciso acrescentar ao estudo dos meios de comunicação o das *mediações* com os mesmos; e, em uma outra publicação sua de 1995 (p.39,40) ressalta: "a recepção não é somente uma etapa no interior do processo de comunicação, um momento separável, em termos de disciplina, de metodologia, mas uma espécie de um outro lugar, o de rever e repensar o processo inteiro da comunicação." (...) "A recepção não é apenas uma *etapa* do processo de comunicação. É um *lugar* novo, de onde devemos repensar os estudos e a pesquisa de comunicação."

Para Serrano (1989:59,60) é preciso replanejar os estudos sobre a construção da visão de mundo, por crianças e jovens, porque nessa construção cultural participam os "textos" dos meios de comunicação com suas "influências, transferências, transmissões" de informações mas não só, pois nem influências nem informações são autônomas no processo comunicacional. A comunicação com mídias na educação constituiu-se, sim, de um universo mais amplo de interações sociais de múltiplas fontes e ações, de "tradições misturadas a modernidade e a pósmodernidade que ainda não chegou para todos na América Latina". É nessa ambiência que inserem-se as práticas interativas, transformadoras, responsáveis de professores comunicadores com alunos, também comunicadores e, de ambos frente a conhecimentos sobre a natureza e a cultura incluindo os "textos", as mídias que por sua vez eles mesmos produzem.

Em seu livro **Cybercultura** Lévy (1997: 74-75) afirma a importância de estudarmos as *dimensões da comunicação* em suas relações que não reduzem-se apenas a mídias, nem a modalidades perceptivas, nem a linguagem, nem a codificação. Mas

constituem-se, principalmente em produtos e produções de relações entre os elementos da informação - *dispositivo informacional* - e de relações entre os participantes da comunicação - *dispositivo comunicacional*.

Para esse autor, as *relações entre elementos de informação* apresentam-se em categorias como as seguintes: mensagens de estrutura linear (textos clássicos, música, filmes); mensagens de estrutura em rede (dicionários, hiperdocumentos); mundos virtuais (a informação é o espaço contínuo, o explorador ou seu representante são imersos nesse espaço); fluxos de informações. As *relações entre os participantes da comunicação* apresentam-se em de três categorias: o dispositivo *um-todos*, em estrela (imprensa, rádio, televisão); o dispositivo *um-um*, em rede (correio, telefone), o dispositivo *todos-todos* (conferências eletrônicas, sistemas de aprendizagem ou de trabalho cooperativo, mundos virtuais multiparticipantes, WWW-"World Wide Web"- "Teia de Âmbito Mundial"). As produções da Ciência da Comunicação Escolar com mídias, praticada por educadores, precisam apresentar essas dimensões da comunicação de um modo mais articulado e voltado à construção de uma modernidade ainda necessária na América Latina.

Acreditamos, em suma, que é importante os professores em formação inicial e contínua praticarem processos de transmissões e de comunicação em aulas de escolas básicas em que os meios de comunicação verbais, visuais, sonoros, audiovisuais sejam trabalhados como "textos" com significados, produzidos por alguém e interpretados por espectadores e usuários, seus alunos, além de conectados a demandas culturais e sociais dos sujeitos comunicadores nos "lugares e tempos" geográficos e virtuais em que vivem.. Para isso, as mídias não podem ser considerados simples "recursos", "instrumentos", "auxiliares ilustradores", "ferramentas neutras" na comunicação e transmissões que se dão nas aulas.

Em outras publicações minhas (Maria Fusari, 1994, 1995) desenvolvo um pouco mais a história desses "reducionismos" que vinculam-se à práticas e teorias mais tradicionais da Ciência da Comunicação a serem superadas mas que ainda constam, em nosso país, de práticas, textos e transmissões assumidas por alguns dos educadores responsáveis por disciplinas como Didática, Metodologias de Ensino, Recursos Audiovisuais -ou Multimídias, ou Tecnologia Educacional- componentes de cursos de

Pedagogia, Licenciaturas, Escolas Médias- Magistério, CEFAMs - Centros Educacionais de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério-, Escolas Normais.

Acreditamos que muitos dos *professores formadores de professores*, atuando nesses cursos de graduação acima arrolados, podem conhecer melhor pesquisas e o patamar em que se encontra a atual Ciência da Comunicação Humana⁴ -incluindo usos de tradicionais e modernos modernos meios de comunicação- e ajudar a superar idéias tradicionais, reducionistas nesta área que ainda vigoram em muitas práticas de ensino em escolas de educação básica. Podem colaborar também para que essas escolas contem com Mídiatecas ou Centros de Documentação e Informação e que esses professores comunicadores contemporâneos em aulas com alunos de educação infantil, fundamental, média assumam em sua prática profissional uma competente Ciência da Comunicação Escolar com Novas Tecnologias de Informação.

Para isso, com o intuito de colaborar na construção de uma *modernidade* na América Latina, reorganizada e reencantada por uma pósmodernidade, precisamos buscar caminhos para praticar *pesquisas-formação inicial e contínua de professores comunicadores*, com articulações culturais dos meios de comunicação disponíveis hoje, em transmissões suas e dos alunos sobre o mundo, nas diversas aulas de escolas de educação infantil, fundamental, média.

2. Pesquisas-formação inicial e contínua de professores comunicadores com mídias em aulas com alunos de escolas de educação básica: em busca de caminhos partilhados.

Em ciência da comunicação com mídias, envolvendo pesquisas com alunos de escola básica e na formação de seus professores é importante tomar como pontos de partida o conjunto de mídias e a *cultura* das mesmas que esses participantes já conhecem e usam nas escolas e fora delas, em seus cotidianos, e, também, o *teor* das transmissões sobre o mundo e a vida que com elas praticam. Desses conjuntos de mídias em uso, em muitos casos, já fazem parte, como dissemos, as mais modernas como rádio, televisão, vídeo,

⁴ Um conhecimento mais aprofundado sobre pesquisas e teorias da Comunicação Humana pode ser conseguido em análises de publicações como as de Wolf, M. (1987) *Teorias da Comunicação*; Martín-Barbero, J. (1987) *De los Medios a las Mediaciones*; Serrano, M.M (1986) *A Produção Social da*

computador e suas "redes", seus "fluxos" mas, contraditoriamente, o *teores*, as qualidades das transmissões e da comunicação praticadas se mostram muitas vezes pré-modernas, tradicionais, conservadoras com relação a humanização contemporânea.

Todos as transmissões e comunicação que veiculamos nas aulas por meio de suportes e aparelhos visuais, sonoros, audiovisuais são mídias de significados, de idéias que requerem transmissões resignificadas frente a elas e outras mídias realizadas pelos professores e alunos comunicadores. Algumas perguntas, como as seguintes, podem compor nossas investigações: que teor, que qualidade cultural, emancipatória humana têm as transmissões das mídias e as nossas transmissões que praticamos com e a partir das mesmas nos "tempos e espaços" de nossas aulas? Como podemos melhorar as transmissões comunicacionais praticadas com mídias em nossas aulas, estudá-las, nos informar mais sobre elas, pesquisá-las e materializá-las de modo partilhado em múltiplos textos verbais, icônicos, sonoros, cênicos tornados objetos de novas transmissões e modos de difusão.

Concordando com autores como Lévy (1997), "habitar-mos", por exemplo, esses dois "lugares e tempos", esses dois "territórios": a) o de aulas de professores com alunos em escolas de educação infantil, fundamental e média e b) o de processos formadores desses professores sobre comunicação midiaticizada nessas escolas de hoje. Para colaborar nas mudanças de mentalidade e de participação responsável na cidade, no país, na América Latina torna-se instigante pesquisar, conhecer melhor as possíveis conexões desses "territórios" comunicacionais entre si, com imaginação e sabedoria (de modo presencial e a distância), criando *emancipação das pessoas*, com o intuito de continuar na busca moderna de humanização nas comunidades, no mundo e no ciberespaço em que habitamos.

Quanto aos processos formadores de professores, esses trabalhos e pesquisas em Comunicação e Educação devem ser considerados em suas duas interfaces articuláveis em um *continuum*: a de educação profissional de *professores comunicadores iniciantes* e a de *professores comunicadores já trabalhando em escolas*, incluindo suas histórias e experiências com culturas das mídias, sempre em transformação. Isso significa estudar e mobilizar novas capacidades de comunicação escolar com mídias que possibilitem a

professores iniciantes e em serviço *sentir, pensar e estar juntos* entre si e com os alunos no conhecimento, nas *transmissões* atuais e virtuais sobre as cidades e o mundo em que habitam.

Nos anos 70, na publicação **Ciência Educadora Crítica e Didática Comunicativa**, Schäfer e Schaller (1976/1982: 204, 234, 236) já assumiam a importância da Ciência da Comunicação na Pedagogia, na Didática, na Prática de Ensino e no processo emancipador que deve ocorrer nas relações existentes entre os participantes das aulas: "como os processos de ensino são também processos de comunicação de tipo especial, pode-se esperar que os resultados da ciência de comunicação sejam relevantes também para a didática." (...) "A dimensão da metacomunicação é do interesse especial da didática comunicativa e emancipadora, porque leva o processo emancipador da educação em diante". (...) "O objetivo é unicamente a emancipação da prática educativa e, com isso, da prática social".

Em seu texto "Rumo a um Paradigma de Pesquisa-Formação em Rede", Gaston Pineau (1994) ressalta que a pesquisa voltada para a formação profissional permanente é recente, data dos anos 70, e encontra-se em elaboração. Tomando como base os trabalhos de Thomas Kuhn, dos anos 60, 70, sobre as tradições científicas em mudança, Pineau fala das dificuldades dessas transições e assinala aspectos emergentes de pesquisas no campo da formação profissional como os seguintes: *o quem* - agrupados em redes e em encontros periódicos, são produtores de pesquisas-formação os pesquisadores, professores-pesquisadores, responsáveis por formação, consultores, as pessoas formando-se ao produzir saberes, dentre outros; *o como* - partem de epistemologia de um saber sistêmico e dialético, transdisciplinar com metodologia interativas de pesquisa "com traços de união", ou seja: pesquisa-ação, pesquisa-desenvolvimento, pesquisa-orientada, e a emergência de uma pesquisa-formação; *o o quê* - são as práticas instituídas como formações profissionais, escolares, populares e as práticas não instituídas como as experienciais; *o por quê* - refere-se ao objetivo de compreensão teórica, praxeológico de engenharia e de estratégia de formação, emancipatório de conscientização e de autonomização.

Acreditamos que esses caminhos emergentes de pesquisa-formação inicial e contínua de professores, de modo partilhado, em rede, podem ser percorridos durante processos formadores que envolvem Comunicação, Mídias e Educação nas escolas básicas.

Tomando-se como objetivo uma compreensão teórica da comunicação escolar básica, pelo docente comunicador, a partir de práticas com mídias, incluindo o de emancipação e autonomia, em caminhos como esse de pesquisa-formação, acreditamos ser possível praticar o movimento triplo sugerido por Schön (1990) da *reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação*. Essas ações, de transmissão e comunicação escolar básica com mídias, ao serem pensadas durante e depois delas, pelos professores, certamente podem ser partilhadas e ser objeto de transformação pelos próprios praticantes.

Em aulas sobre "Meios de Comunicação e Educação", sob minha responsabilidade, com alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP, desde 1983, venho descobrindo, com professorandos, práticas de uma modalidade de *pesquisa-formação inicial* de professores comunicadores com mídias, articuladas a alunos e aulas de professores em escolas de educação básica em São Paulo.⁵ A pesquisa realizada em 1987-89, sobre **comunicação televisiva e videográfica**, integrando formação inicial de professores comunicadores cursando Pedagogia e Escola Média-Magistério foi objeto de minha tese de doutorado em 1990. Algumas sínteses dessas práticas, ainda em andamento, podem ser encontradas em publicações (Maria Fusari, 1992,1994,1995). Nessas pesquisas a mídia básica vem sendo a **televisão** devido ao grande uso da mesma pela maioria da população brasileira. E continua sendo!" Durante o curso, à TV articulamos a mídia **rádio** e outras, a escolha dos professorandos a partir de suas pesquisas com alunos frequentando escolas de educação básica - regular ou supletiva-considerados sujeitos de conjuntos e culturas mídias. Os grupos de professorandos organiza e desenvolve, também, aulas-pesquisa de atuação com esses alunos espectadores articulando **televisão e uma outra ou mais mídias**. Desde 1995, iniciamos um processo de incluir nessa trama um uso da **Internet**, em que os professorandos de

⁵ Dois desses trabalhos, emergindo em 1983, foram apresentados, em conjunto com alunos de Pedagogia da FE USP, na III CBE - Conferência Brasileira de Educação, realizada em Niterói-RJ, em outubro de 1984 (ver p. 175-6 dos Anais) sob o título "Professor-educador e um saber reinventar-se como telespectador" e "De nossas reinvenções em áudio e em vídeo às transformações como leitoras, radiouvintes, telespectadoras e estudantes de Pedagogia".

⁶ Em matéria publicada no caderno *Mais!* do Jornal "Folha de São Paulo" (12/abril/98) sobre a *Cultura de Massas Emergente*, a informação é que, no Brasil, desde maio de 1994, 28 milhões de televisores foram vendidos a pessoas sobretudo de classes sociais mais baixas. Dentre esses, 6,3 milhões de lares brasileiros adquiriram sua primeira TV entre 1994-97. Outra informação é que o gosto por programas de auditório caiu de 64% (em 1994) para 57% (1997) nas classes sociais A/B, economicamente mais favorecidas e subiu 75% para 77% nas classes sociais D/E, economicamente desfavorecidas.

Pedagogia experimentam colocar na mídia *ciberespaço/cibercultura* aspectos dos estudos sobre televisão, telespectadores e educação escolar básica realizados.⁷ Ainda falta muito o que aprender nesse processo de pesquisa-formação inicial de professores comunicadores com mídias e voltado à contribuições na *emancipação* de alunos e professores brasileiros, latinoamericanos.

Não pretendemos neste texto, aprofundar questões referentes a esses e outros caminhos de pesquisas em *ciência da comunicação com mídias*, na especificidade da educação escolar básica, e voltadas à formação de professores. Queremos, sim, deixar indicada a necessidade de encontrarmos caminhos para a produção científica nessa área ainda tão carente dessa produção em nosso país.

Bibliografia

- BABIN, Pierre e KOULOUMDJIAN, Marie-France. *Os Novos Modos de Compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo, Paulinas, 19989.
- BABIN, Pierre. *Langage et Culture des Médias*. Paris, Editions Universitaires, 1991.
- BAIRON, Sérgio. *Multimídia*. São Paulo, Global, 1995.
- CANCLINI, Néstor Garcia. "La Modernidad Después de la Posmodernidad" in BELLUZZO, Ana Maria de M.(org). *Cadernos de Cultura-Modernidade: Vanguardas Artísticas na América Latina*. São Paulo, UNESP/Memorial da América Latina, 1990, p.01-237.
- _____. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo, Editora Universidade de São Paulo, 1997.
- CANDAU, Vera Maria e LELIS, Isabel Alice. "A Relação Teoria-Prática na Formação do Educador" in *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, ABT- Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1983, 12 (55): 12-18.
- CHOMBART DE LAUWE, Marie-José e BELLAN, Claude. *Enfants de l'Image*. Paris, Payot, 1979.
- COLLIS, Betty. "Information Technology and Teacher Education: focus on student learning or no teacher change?" in *Journal of Information Technology for Teacher Education*. University of Cambridge, United Kingdom, 1993, vol.2, n.2: 115-125.

⁷ Esse trabalho nessa disciplina da FE USP, "Educação e Meios de Comunicação" vem, desde 1995, desenvolvendo-se de modo integrado com a da Profª Elsa Garrido, "Teoria do Ensino", componente do

- _____. "Networking and Distance Learning for Teachers: a classification of possibilities" in *Journal of Information Technology for Teacher Education*. University of Cambridge, United Kingdom, 1995, vol.4, n.2: 117-135.
- DEBRAY, Régis. *Vida e Morte da Imagem: uma história do olhar no Ocidente*. Petrópolis-RJ, Vozes, 1994.
- _____. *Transmettre*. Paris, Odile Jacob, 1997.
- DELORS, Jacques e Commission Internationale sur l'Éducation pour le vingt e unième siècle da UNESCO. *L'Éducation: un trésor est caché dedans*. Paris, Odile Jacob, 1996.
- _____. e Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. "Educar para o futuro" in *O Correio da Unesco*. Rio de Janeiro, 1996, ano 24, nº 6, p. 06-11.
- DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis-RJ, Vozes, 1993.
- ECO, Umberto. *Obra Aberta*. São Paulo, Perspectiva, 1962/1971.
- _____. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo, Perspectiva, 1964/1976.
- _____. *A Estrutura Ausente*. São Paulo, Perspectiva, 1968/1971.
- FUSARI, Maria F. de Rezende. *O Educador e o Desenho Animado que a Criança Vê na Televisão*. São Paulo, Loyola, 1985.
- _____. "Mídias e Formação de Professores: em busca de caminhos de pesquisa vinculada à docência" in FAZENDA, Ivani (org.). *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo, Cortez, 1992, p. 99-118.
- _____. "Televisão e Vídeo na Formação de Professores de Crianças" in *INTERCOM - Revista Brasileira de Comunicação*. São Paulo, 1994, Vol. XVII, nº 1, p.42-57.
- _____. "TV, Recepção e Comunicação na Formação Inicial de Professores em Cursos de Pedagogia" in *Perspectiva- Educação e Comunicação*. Florianópolis-SC, 1995, ano 13, nº24, p.66-91.
- _____. "Brincadeiras e brinquedos na TV para crianças: mobilizando opiniões de professores em formação inicial" in KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.) *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo, Cortez, 1996, p. 142-163.
- GADOTTI, Moacir. *Comunicação Docente: ensaio de caracterização da relação educadora*. São Paulo, Loyola, 1975.

- GUTIERREZ, Francisco. *Educacion y Comunicacion en el Proyecto Principal*. Santiago-Chile, Oficina Regional de Educacion de la UNESCO para América Latina Y Caribe, 1984.
- _____. e PRIETO, Daniel. *A Mediação Pedagógica: Educação à Distância Alternativa*. São Paulo, Papirus, 1994.
- HABERMAS, Jürgen. "Uma Outra Saída da Filosofia do Sujeito: Razão Comunicacional versus Razão Centrada no Sujeito" in *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa, Dom Quixote, 1990.
- LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da Cultura de Massa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da Informática*. Rio de Janeiro, Ed.34, 1993.
- _____. *Cyberculture: Rapport au Conseil de l'Europe dans le cadre du projet "Nouvelles technologies: coopération culturelle et communication"*. Paris, Odile Jacob, 1997.
- LUCKESI, Cipriano Carlos e Equipe da ABT. "Independência e Inovação em Tecnologia Educacional: Ação-Reflexão" in *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1982, (47): 06-15.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *De los Medios a las Mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. México, G. Gili, 1987.
- _____. "América latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social" in SOUZA, Mauro Wilton de (org.) *Sujeito, o Lado Oculto do Receptor*. São Paulo, Brasiliense, 1995, p.39-68.
- _____. "La Ciudad Virtual: Transformaciones de la sensibilidad y nuevos escenarios de comunicación" in *Revista de La Universidad del Valle*. Colombia, 1996, nº 14, p.26-37.
- MORÁN, José Manuel. *Leituras dos Meios de Comunicação*. São Paulo, Pancast, 1993.
- NÓVOA, Antonio (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. "Mediaciones familiares y escolares en la recepción televisiva de los niños" in *INTERCOM - Revista Brasileira de Comunicação*. São Paulo, 1991, ano XIV, nº64.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. *Televisão e Escola - Conflito ou Cooperação?* São Paulo, Cortez, 1991.

- PINEAU, Gaston. "Vers um Paradigme de Recherche-Formation en Réseau" in *Estado Actual da Investigação em Formação - Actas do Colóquio/ maio 1994 - Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. Porto, Afrontamento, 1995.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Linguagem Autoritária: Televisão e Persuasão*. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- RODRIGUES, Neidson. "Modernidade e Educação: tópicos para discussão" in *Idéias*. São Paulo, FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992, p. 97-114.
- SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das Mídias*. São Paulo, Razão Social, 1992.
- SERRANO, Manuel Martín. *La Producción Social de Comunicación*. Madrid, Alianza, 1986.
- _____. "A Participação dos Meios Audiovisuais na Construção da visão de Mundo das Crianças" in *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, 1989, v.18 (87/88): 58-65.
- SCHÄFFER, Karl-Hermann e SCHALLER, Klaus. *Ciência Educadora Crítica e Didática Comunicativa*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1982.
- SCHÖN, Donald A. "Formar Professores como Profissionais Reflexivos" in NÓVOA, António (org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- SOARES, Ismar de Oliveira. "Tecnologias da Informação e Novos Atores Sociais" in *Comunicação e Educação*. São Paulo, Moderna & ECA USP, 1995, ano II, n.4, p.41-45.
- SOUSA, Mauro W. de (org.). *Sujeito, o Lado Oculto do Receptor*. São Paulo, Brasiliense, 1995.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- WITTICH, Walter A. e SCHULLER, Charles F. *Recursos Audiovisuais na Escola*. Brasil/Portugal, Fundo de Cultura, 1964.
- WOLF, Mauro. *Teorias da Comunicação*. Lisboa, Presença, 1987.

DESAFIOS DA PESQUISA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA⁸Marli Elisa D. A. André⁹

O presente texto discute alguns desafios que venho encontrando no desenvolvimento de pesquisas que abordam o tema da prática docente. De forma mais especial, o texto traz reflexões decorrentes do meu mais recente trabalho "Professor - Leitor Crítico de sua Prática", que teve como co-coordenadora a professora Mary Júlia Dietzsch.¹⁰ Tomo, como pano de fundo dessa apresentação, os dados da pesquisa, mas procuro ampliar as discussões para além das circunstâncias específicas do estudo e tento incorporar reflexões advindas de outras pesquisas e de autores que me serviram de referência.

O Cenário da Investigação

A pesquisa "Professor - Leitor Crítico de sua Prática" tem o objetivo geral de investigar os processos de constituição do saber e do fazer docente, através da construção de uma metodologia de leitura crítica da prática docente, junto com professoras das primeiras séries do primeiro grau. Trata-se, pois, de uma investigação sobre a prática pedagógica através de um processo de formação em serviço, que fornece elementos para discussão de temas como: a busca de uma didática da formação continuada, limites e possibilidades da investigação-ação, dilemas éticos da pesquisa, entre outros.

Procurando delimitar aspectos específicos da prática pedagógica, que constituíram os focos de análise na pesquisa, optou-se por trabalhar com as professoras em duas vertentes: 1) a organização do espaço da leitura e da escrita; e 2) a revisão das práticas avaliativas de sala de aula.

Esse propósito nos levou a um estudo da literatura pertinente e à realização de um balanço das dissertações e teses sobre formação de professores, produzidas na década de

⁸ O texto faz parte da pesquisa "Professor Leitor Crítico de sua Prática" e tem apoio do CNPq e da FINEP

⁹ Professora Titular da FE-USP

¹⁰ Participaram ainda da pesquisa: Marta M.P.Darsie -doutoranda, Ana Maria L. Teixeira-mestranda, Maria Cristina P. Vilas -bolsista de IC e Vera M.Martens -bolsista de AP.

90, no Brasil e na FE USP. Levou-nos também ao estudo de quarenta textos que analisam livros infantis e à realização de entrevistas com 70 crianças de 4 a 10 anos para investigar como elas se aproximam e escolhem certos livros da literatura infantil. Esse estudo preliminar nos possibilitou o aprofundamento do referencial teórico e nos fez tomar a decisão de incorporar, na metodologia de nossa pesquisa, o *caderno de escrita* (Calkins, 1991) e o diário como instrumento de investigação (Zabalza, 1994).

Para cumprir o nosso propósito de desenvolvimento de uma metodologia de leitura crítica da prática docente foram organizados seminários de estudo, com dois grupos de cerca de trinta professoras. Num deles foram utilizados textos e resultados de pesquisa sobre o tema da avaliação escolar e foi introduzido o diário como instrumento de reflexão. No outro, foram usados textos literários e outras produções sobre a leitura/escrita, tendo-se introduzido o *caderno de escrita* como uma forma de incentivo à leitura e escrita das professoras. Esses seminários de estudo foram distribuídos em dois módulos, um no primeiro e o outro no segundo semestre de 1997, cada um com cerca de seis sessões, com duração de 4 horas cada.

No primeiro módulo, em um dos grupos foram trabalhadas concepções de avaliação e no outro, concepções de leitura/escrita. O segundo módulo focalizou projetos elaborados pelas professoras, sob nossa supervisão e discutidos com as colegas, os quais visavam produzir mudanças nas práticas de avaliação e de leitura/escrita em suas salas de aula. Mesmo tratando de temáticas específicas, em ambos os grupos emergiram e foram tratadas questões relativas ao que significa ensinar e aprender e o que é ser professor no mundo de hoje. Houve ainda o acompanhamento das atividades de sala de aula de uma professora.

Os Desafios

A realização desse trabalho possibilitou-nos fazer uma série de reflexões e levantar algumas hipóteses para serem mais profundamente exploradas. Os elementos de que dispomos não nos permitem, no entanto, definir com alguma segurança a direção dessas hipóteses, por isso optamos por usar o termo *desafios*.

Tomando cuidado para não fazer generalizações indevidas, mas também não deixando de aproveitar os indícios, os sinais e as pistas existentes, procuraremos trazer para discussão nesse texto, questões derivadas de nossa pesquisa, relativas aos *fundamentos*, ao

conteúdo e ao *processo* de formação continuada, assim como à *metodologia de investigação* dos saberes e práticas dos docentes.

Reconhecendo que não se pode separar conteúdo e forma, assim como não é possível discutir aspectos metodológicos sem considerar os pressupostos que os orientam, apenas para fins de maior clareza na apresentação, organizamos os desafios em torno de quatro grupos: desafios pedagógicos, metodológicos, epistemológicos e éticos.

Desafio Pedagógico

Pode-se falar numa didática da formação continuada? Essa é, sem dúvida uma questão central para quem, como nós, objetiva investigar os processos de constituição do saber e do fazer docente. Dela derivam questões como as seguintes: Como se dá o processo de construção dessa didática? Que princípios básicos devem orientá-la? Como traduzir esses princípios num esquema aberto a ajustes e sujeito a constante aperfeiçoamento? Que práticas de avaliação poderão auxiliar a aperfeiçoar cada vez mais esse processo?

Já tivemos oportunidade de sintetizar em outro texto¹¹ alguns pontos já considerados consensuais na literatura pedagógica sobre a formação docente. Foram justamente esses pontos que nos serviram de referência na pesquisa "Professor - leitor crítico de sua prática". São eles: a) necessidade de articulação teoria-prática; b) valorização da atitude crítico-reflexiva no processo de auto-formação; c) reconhecimento da instituição escolar como espaço da formação docente; d) valorização do desenvolvimento profissional e do trabalho coletivo nas escolas; e) valorização da história de vida pessoal e profissional do professor; e f) consideração de temáticas emergentes como: gênero e memória, ciclo de vida e experiência docente, história da formação docente, diversidade cultural, etnias e minorias.

Quando se trata da formação docente a problemática da articulação teoria-prática é, sem dúvida, uma das questões centrais. Em nossa pesquisa também ocupou lugar relevante. Como trabalhar essa articulação? Eis um desafio! Nossa intenção ao organizar os seminários era justamente torná-los um espaço de produção coletiva, de comunicação, de diálogo, de criação. Pretendíamos fazer, junto com as professoras, uma leitura crítica de sua prática docente, incitando-as a descrevê-la e reescrevê-la, analisá-la com o suporte da

¹¹ Ver ANDRÉ, Marli "Perspectivas Atuais da Pesquisa sobre Docência". In Denise Catani et al. *Docência, Memória e Gênero*. São Paulo. Escrituras, 1997, p. 63-74

literatura e da reflexão coletiva e a partir daí, elaborar propostas de mudança, implementá-las e avaliá-las. O espaço do seminário seria a retaguarda de apoio e de produção coletiva.

Fizemos um planejamento dos encontros com as professoras, chamado de *curso* pela Secretaria de Educação, que incluía leitura e discussão de diferentes modalidades de textos e o uso de um diário para registro e reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Nas primeiras sessões percebemos que havia uma certa resistência ao estudo de textos e muita dificuldade para fazer qualquer registro escrito. Ao mesmo tempo em que havia essa resistência ao estudo de textos e à escrita, havia, por parte das professoras, um desejo de falar das questões e dificuldades do dia a dia, falar dos problemas da escola, dos alunos, das famílias dos alunos e das suas ansiedades para implantar as novas propostas efetuadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Havia também uma expectativa de receber, através do curso, "sugestões" sobre como resolver tantos problemas.

Nossa preocupação, nesse momento, foi de nos colocarmos ao lado das professoras, partilharmos das suas angústias, mostrarmos-nos solidárias, mas não deixar de lado nosso propósito - desenvolvimento, através da escrita e da reflexão coletiva, de uma metodologia de leitura crítica da prática - o que nos ajudou a evitar o risco de cair na onda da denúncia pela denúncia, da crítica pela crítica, que não nos levaria a lugar nenhum.

Tendo clareza sobre aquilo que buscávamos e levando em conta as condições, concretas do grupo de participantes, decidimos fazer algumas reformulações em nosso plano original. Algumas professoras haviam escrito no diário que nossos encontros pareciam "aulas do curso de Pedagogia" e que não era bem aquilo que elas esperavam.

Nossas observações e anotações dos primeiros encontros indicavam haver em grande parte do grupo, muita dificuldade para entendimento do conteúdo dos textos, para identificação das principais idéias e para posicionamento pessoal frente a elas. Havia também certa dificuldade para discussão em grupo e para produção coletiva. Procuramos, então, rever a seleção de textos, reduzindo o número de leituras e variando-as em termos de enfoques (filosófico, psicológico, sociológico), de natureza (textos literários, acadêmicos, relatos de pesquisa), de autores (dentro e fora da área de educação). Procuramos variar também as técnicas de trabalho em sala de aula, combinando exposição oral com estudo do texto em duplas, seguido de discussão em grupos e volta ao grande grupo.

Analisando com toda a equipe de pesquisa o que se passava, concluímos que subjacente às reações das professoras havia uma questão de fundo muito séria: um

sentimento de inferioridade, de baixa estima muito grande, ligado à percepção da desvalorização social do professor. Aliado a isso, percebemos haver um sentimento de auto-desvalorização e de impotência frente à dificuldade de responder às exigências do ensino e às demandas da educação escolar no mundo de hoje.

Para que se pudesse avançar na nossa proposta de envolvimento e de consideração do docente como sujeito do processo de formação, foi necessário fazer um "desvio", para tentar atingir essas questões de fundo. O papel do professor no mundo de hoje - como enfrentar tanto os desafios de uma sociedade tecnológica como as diferenças sociais e culturais dos alunos na sala de aula - passou a ser o tema latente das discussões. Procuramos usar técnicas de sensibilização, de mobilização pessoal, de resgate de memória, de simulação, além da exposição e do estudo em grupo. Sentindo-se apoiadas as professoras começaram a se expor mais, a fazer uso da palavra, a propor e sugerir.

A lição que se pode tirar dessa experiência é que para não sucumbir à tentação do praticismo nem à ilusão da teoria iluminista é preciso ter uma proposta muito clara e bem fundamentada de formação. Em outras palavras, é preciso ter um projeto de formação, ancorado em princípios básicos, que orientem a definição de objetivos a serem atingidos, a metodologia a ser utilizada e o delineamento de estratégias de ação e de acompanhamento de sua execução.

Foi a existência de um projeto de formação que nos permitiu fazer uma leitura crítica da situação, levar em conta as condições concretas dos sujeitos (professoras participantes) e esboçar as mudanças feitas. Exigiu que se recorresse a referenciais e materiais de diferentes origens e se ampliasse o nosso campo de reflexão. Buscando a formação do sujeito cultural e tendo como preocupação o processo de constituição da identidade docente, introduzimos em nossa pesquisa os textos literários e atividades de sensibilização. Nossas reflexões incorporaram contribuições da literatura, da arte, da filosofia, da psicologia, da sociologia política, da história, da epistemologia.

Quando as professoras começaram a implantar projetos de mudança nas suas salas de aula, uma nova questão se tornou evidente: a necessidade do suporte pessoal, emocional, técnico, institucional para impulsionar e consolidar essas mudanças. Nossa disponibilidade para acompanhamento, supervisão, discussão dos projetos, seja individualmente, seja nos pequenos grupos, mostrou-se crucial. Nesse momento ficou muito claro que o processo de formação docente precisa se estender ao longo do tempo e ter monitoramento contínuo. Se

houver desejo efetivo ou melhor dizendo vontade política para efetuar mudanças é preciso planejar a formação ao longo do tempo e não num curto período. É preciso também prever um acompanhamento qualificado, ou seja, a existência de pessoal tecnicamente bem preparado para assessorar as professoras nas suas buscas e dificuldades. Encontramos aqui muito claramente a contribuição do pedagogo.

Das nossas reflexões sobre esse trabalho verificamos que a forma de lidar com a articulação teoria-prática na formação docente vai depender da história dos sujeitos participantes, do processo de constituição da sua subjetividade, do contexto em que vivem e trabalham, assim como do suporte técnico a eles oferecido. É um processo a longo prazo, com metas bem estabelecidas e acompanhamento qualificado constante.

Como e onde vai se dar essa formação? Essa é, sem dúvida uma pergunta relevante. Já há um consenso muito grande na literatura pedagógica com base em estudos e pesquisas, sobre a importância de articular teoria e prática na formação docente. As dúvidas e questões surgem quando se busca concretizar essa meta, ou seja, decidir o *como* fazer isso. Para tanto deve-se levar em conta não só as dimensões pessoal e profissional do docente, mas o contexto de sua atuação, ou seja, a dimensão institucional. Para que seja bem sucedido e atinja resultados efetivos é preciso que haja uma vinculação do projeto de formação com o projeto da instituição de origem do docente, para que os conhecimentos adquiridos não fiquem no âmbito pessoal, mas sejam socializados e sejam postos a serviço do crescimento coletivo, institucional.

Embora se tenha clareza que o verdadeiro locus da formação deva ser a escola, o encontro de professoras de diferentes escolas, confrontando experiências diversificadas também parece ter um papel positivo, formador, nada desprezível, já que propicia alargar o campo das percepções e situar as reflexões num patamar mais abrangente. Assim, mais do que exclusividade de uma instância formadora, a diversidade parece ser desejável desde que, nesse caso, haja um esforço deliberado de comunicação entre as instâncias, para estabelecimento de metas comuns e para busca de confluência de projetos.

Essas considerações nos levam a pensar numa didática da formação, que tenha como referência o adulto aprendiz, que se respalde nas questões da prática docente e da realidade educacional e que se oriente para a efetivação de um projeto institucional.

Desafio Epistemológico

Um grande dilema no uso da pesquisa-ação, ligada à formação continuada de docentes, é o que diz respeito aos limites e às distinções entre pesquisa e formação, entre investigação e ação. Pode-se perguntar: Ação de quem e para que? E ainda: Até onde vai a formação e onde começa a pesquisa?

A problemática da ação no contexto da investigação-ação já foi muito bem explorada por Michel Thiollent¹², de modo que não nos deteremos nesse aspecto. Vamos sim, discutir aqui as relações entre pesquisa e formação. Um pequeno parêntese, porém, antes de entrar nesse tema. Não abordaremos a questão do papel formador da pesquisa, embora a consideremos extremamente importante, porque já a discutimos em outro texto¹³.

Feitas essas ressalvas, podemos dizer que a pesquisa-ação tem tido um papel relevante quando utilizada no contexto da formação continuada. Tem estimulado um acompanhamento criterioso - planejamento, análise e avaliação - das práticas de formação, tem favorecido o envolvimento dos participantes no processo de auto-formação e tem possibilitado mudanças nos comportamentos dos docentes, com repercussões positivas na aprendizagem dos alunos. Entretanto sua contribuição em termos de sistematização e de avanço do conhecimento na área da educação tem deixado muito a desejar. O que tem impedido esse avanço, poderíamos indagar?

Por um lado a formação de professores se tornou tema de pesquisa muito recentemente, não havendo ainda tempo suficiente para consolidação dos conhecimentos acumulados. Daí a dificuldade de avaliar a contribuição não só da pesquisa-ação, mas também de outros tipos de pesquisa, para o avanço dessa temática. Por outro lado o fascínio da ação tem ofuscado o olhar de alguns pesquisadores para a outra faceta que é a pesquisa. Muitos trabalhos são extremamente bem conduzidos, atingindo resultados importantes em termos de ação, de modificação de uma situação, mas falta-lhes fôlego teórico. São trabalhos necessários, que cumprem uma função social relevante, mas são frágeis do ponto de vista de uma reflexão mais alentada, frágeis na sistematização dos conhecimentos produzidos, frágeis na geração de novas hipóteses, relações e associações.

¹² THIOLLENT, Michel "Notas para o debate sobre a pesquisa-ação". *Serviço Social e Sociedade*. Ano IV, Cortez, 1982.

¹³ ANDRÉ, M. "O papel mediador da pesquisa no ensino de didática". In M. André e M.R. Oliveira (orgs.) *Alternativas no ensino de didática*. Campinas. Papirus, 1997.

Além de tudo isso, deve-se ponderar também que há muitas posições controversas sobre o tipo de conhecimento a ser perseguido e valorizado na pesquisa hoje. Alguns defendem o ponto de vista de que o conhecimento relevante é aquele que tem aplicação imediata, que tem retorno direto para a sociedade, outros argumentam que o importante é a busca de conhecimentos que, embora não tenham impacto social imediato, auxiliam a compreender mais amplamente uma problemática, ajudam a consolidar áreas de investigação ou abrem perspectivas para novos estudos. É preciso que essas posições sejam trazidas para o debate público, com seus respectivos argumentos e justificativas para que se possa delimitar mais claramente os campos da ação e da investigação em educação. Essa é, sem dúvida, uma tarefa difícil, que precisa ser assumida coletivamente, se se deseja realmente fazer progressos na área.

Desafio Metodológico

Outro desafio que emerge de nossa pesquisa diz respeito aos aspectos metodológicos e mais amplamente à natureza da investigação-ação. Quando se usa a perspectiva do professor-investigador surgem questões sobre as aproximações e as diferenças nos papéis de professor e de pesquisador. Pergunta-se: qual a diferença entre o professor-pesquisador e o pesquisador-professor? Responde-se: ambos investigam. O professor-pesquisador investiga a sua prática docente: observa, registra, analisa, reformula. O pesquisador-professor investiga uma problemática, na qual está inserida a prática do docente. O primeiro tem uma preocupação mais imediata com seus problemas cotidianos e um menor distanciamento deles; sua preocupação maior é (ou deveria ser) desenvolver sua ação docente para obter sucesso na aprendizagem dos alunos. O segundo tem preocupações (objetivos) a mais a longo prazo, possibilidade de distanciamento para uma reflexão mais ampla e compromisso com a geração de novos conhecimentos. Os intentos e os resultados das ações são, portanto, diferentes, variando a natureza do papel, o grau de envolvimento e a responsabilidade pelos resultados.

O cuidado a se tomar nesses casos é de não se criar uma hierarquia de papéis, atribuindo mais - ou menos - valor a uma ou outra forma de envolvimento na pesquisa nem a um ou outro tipo de conhecimento produzido. Não se trata de definir uma ordem de importância para essa ou aquela atividade, mas tão somente de reconhecer que há diferenças nos objetivos perseguidos e, consequentemente, nos fins atingidos.

Outras questões de natureza metodológica são as que se referem à **forma de registro** dos dados e ao material a ser selecionado para análise. É desejável, nesse tipo de pesquisa, o envolvimento de uma equipe de trabalho para que possam ser divididas entre duas ou mais pessoas as tarefas de coordenação da ação e de registro, pois é muito difícil dirigir uma discussão e ao mesmo tempo fazer anotações adequadas.

Especialmente difícil não só nesse tipo de pesquisa, mas também em outras que usam basicamente dados de natureza qualitativa é a definição de critérios para selecionar os dados a serem apresentados. O que incluir e o que deixar de fora? O que publicar e o que descartar?

Desafio Ético

As perguntas acima formuladas nos reportam a questões éticas muito sérias, tais como: Quem define o que pode/deve ser revelado? Quem decide o que deve (ou não deve) ser publicado? Se o propósito e a natureza da tarefa do professor-pesquisador e do pesquisador-professor são diferentes, mas interligadas, não deve ser uma decisão coletiva a da publicidade dos dados? É isso possível? Afinal os docentes-participantes são autores ou atores? É possível falar-se em co-autoria? Quais as condições mínimas para isso? Autoria do que e para que?

Como se pode perceber, as questões relativas à autoria e à publicidade dos dados são muitas e as respostas não são nem simples nem tampouco fáceis. Em geral coleta-se uma grande quantidade de material no desenvolvimento desse tipo de trabalho - anotações de campo, fotografias, tomadas de vídeos, produções escritas dos participantes, textos dos seus alunos, vários tipos de documentos escolares - e no momento de sistematizá-los o pesquisador se depara com a difícil tarefa de selecionar aquilo que vai compor o relatório e o que vai ser abandonado. Que critério usar senão o da ética? Isso significa que o fator básico na orientação das escolhas será o objeto de estudo, as perguntas da pesquisa e não fatores do tipo preferências pessoais, gostos, sensacionalismo. Mantendo como linha diretriz o objeto de estudo, cabe ainda ao pesquisador tornar públicas as justificativas tanto para o que foi quanto para o que não foi revelado, ou seja, expor os motivos que o levaram a escolher esse ou aquele trecho do depoimento, essa ou aquela parte do documento, essa ou aquela situação observada. Cabe ainda relatar os dados na forma original e, na medida do possível, no contexto em que ocorreram. O critério da ética exige que todo esforço seja

feito para retratar os dados com o mínimo possível de distorções e com o cuidado de não causar qualquer dano aos sujeitos participantes.

Se o pesquisador conta com uma equipe, ele pode discutir com os colegas os critérios para a seleção dos dados, dividir com eles a responsabilidade, o que ajudará certamente a reduzir o peso das tendenciosidades e preferências pessoais.

Dependendo da situação e do grau de envolvimento dos participantes na pesquisa, é desejável que eles sejam incluídos na discussão dos critérios e na decisão dos dados que devem ou não ser tornados públicos. Às vezes isso é possível, outras não. Tudo vai depender do objeto de estudo e das relações estabelecidas na condução do trabalho. É preciso muita ponderação e grande dose de criatividade para decidir como agir e como escolher a alternativa mais adequada.

Finalmente, a questão da co-autoria é um ponto extremamente delicado que nos reporta novamente à questão das distinções e relações entre pesquisa e formação, pesquisador e participante, conhecimento científico e profissional. Afinal, na pesquisa-ação pode-se dizer que os participantes são autores ou atores? É impossível discutir esse ponto sem entrar em outras indagações: autoria do que e para que? Tomando como exemplo nossa pesquisa, se o nosso olhar se dirigir para o professor-pesquisador, poderemos dizer que o lugar que ocupa na pesquisa é o de sujeito produtor de um saber e de uma prática que vai sendo re-escrita, analisada e avaliada no coletivo dos seminários. Nesse processo todos são autores. Pode-se nesse caso falar em co-autoria, co-autoria de um projeto de auto-formação, de análise e revisão dos saberes e práticas docentes e de produção coletiva de conhecimento.

Se, porém, nosso olhar se detiver no pesquisador-professor, poderemos dizer que seu papel na pesquisa é o de diretor de cena, conduzindo uma peça cujos atores principais são os professores. Autor do texto original, o diretor tem a tarefa de envolver os atores e de comprometê-los com o texto que num primeiro momento é de sua autoria, mas que deve ir sendo apropriado pelo grupo, revisto, re-escrito, e deve ir se tornando, pouco a pouco um texto coletivo. É quando todos passam a ser autores.

A DIDÁTICA COMO EXPRESSÃO DAS CONTRADIÇÕES DA PRÁTICA: PRINCÍPIOS E METODOLOGIA.

Pura Lúcia O. Martins¹⁴

O tema geral do IX ENDIPE *Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula*, corrobora a minha crença na *Didática prática* produzida pelos professores face às contradições da prática nas escolas hoje. Corrobora ainda a concepção da teoria como expressão das contradições de ações práticas em momentos históricos determinados.

Isto porque, há mais de uma década, minha prática na formação do educador tem se pautado num processo coletivo de pesquisa-ensino que problematiza a prática pedagógica, analisa-a criticamente e propõe novas práticas¹⁵, tendo em vista contribuir, por um lado, com a prática dos professores envolvidos no processo e, por outro, com a área da Didática, levantando princípios relativos ao seu campo de conhecimento e ao processo metodológico para o seu ensino, na formação docente.

No início dessa trajetória, desenvolver um processo de ensino de didática mais articulado com a prática das escolas de 1o. e 2o. graus, considerando-se a lógica, os interesses e necessidades práticas das classes trabalhadoras, era o grande desafio. No contato com os professores e suas práticas, colocando-os como atores e autores do processo de ensino, vivenciando esse processo, refletindo acerca dele e sistematizando-o coletivamente, outra problemática foi se delineando e tomando contornos mais claros ao longo desse período pois, *"o professor, no processo contraditório que enfrenta entre a formação acadêmica recebida e a prática na sala de aula, gera uma Didática prática, germe de uma possível teoria pedagógica alternativa. Essa didática prática, presente no trabalho do professor, implica pressupostos teóricos que precisam ser captados, explicitados e estruturados teoricamente..."* (MARTINS, 1985).

Tal problemática não fora "prevista" quando iniciei minha trajetória de pesquisa-ensino em 1983, ainda no Mestrado. No entanto, deparei-me com professores que, ao desempenharem suas atividades pedagógicas, tomavam iniciativas distintas para enfrentar

¹⁴Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFMG.

¹⁵Uma descrição e análise detalhadas desse processo metodológico encontra-se em MARTINS, P.L.O. *Didática teórica/Didática prática*. Para além do confronto. São Paulo. Loyola, 1989, parte III pp. 87 e seguintes.

as contradições próprias da organização da escola capitalista naquele momento histórico. A essas iniciativas, convencionei denominar *Didática prática*, entendendo que nessa *Didática prática* poderiam estar contidos os germes de uma possível teoria pedagógica alternativa comprometida com as classes trabalhadoras.

Durante os últimos dez anos, esse contato direto e permanente com grupos de professores dos três graus de ensino, oriundos de várias partes do País, permitiu-me captar, problematizar e analisar a *Didática prática* que estava sendo forjada pelos professores no interior das escolas. Foi-me, então, colocado outro desafio: aprofundar o entendimento dessa *Didática prática*¹⁶, procurando investigar como ela se desenvolveu no cotidiano da escola, como ela se explica nos seus determinantes mais profundos, o que ela expressa, que contribuições pode trazer para a Didática na área do conhecimento e nos processos de ensino. Desde então, minhas pesquisas têm se pautado em dois pressupostos básicos. Em primeiro lugar, penso que a sistematização da literatura da área expressa a Didática como uma prática pedagógica que decorre da relação social básica do sistema capitalista num momento histórico determinado. As formas como as classes sociais se relacionam vão se materializar em técnicas, processos, tecnologias, inclusive os processos pedagógicos que se realizam através de uma dada relação pedagógica. Assim, a reconstrução do conhecimento da Didática não se faz por meio de reflexões exclusivamente teóricas, mas emerge das contradições presentes na prática de nossas escolas, expressando a prática de seus agentes ao vivenciarem essas contradições. Em segundo lugar, acredito que os conflitos sociais são capazes de gerar processos pedagógicos voltados para a lógica e as necessidades práticas das classes trabalhadoras.

Tomo, como eixo central, as relações sociais porque entendo que a teoria expressa uma relação. E essa relação é ao mesmo tempo material e social. Material porque se dá no local de trabalho, nas ações concretas da produção da própria vida das pessoas; independe dos pensamentos, das representações. É social porque essa produção não se faz de forma individual, mas se faz de forma coletiva. Os homens estabelecem relações entre si; são relações sociais estabelecidas no processo de produção. Essa prática não é direta, mas se realiza mediante instituições que os homens criam na sua ação transformadora, mediante situações práticas. BERNARDO (1977, vol. 1:86), afirma que

¹⁶No corpo do presente trabalho estarei utilizando a expressão *Didática prática* para me referir à prática pedagógica vivida pelo professor no interior da instituição escolar, suas iniciativas, avanços e recuos.

"uma teoria é sempre a teoria de uma prática e não de qualquer realidade material que transcende o processo dessa prática, nem dessa realidade enquanto não praticada. O homem não reflete sobre o mundo, mas reflete a sua prática sobre o mundo."

Assim, minhas pesquisas fundamentam-se no eixo epistemológico da teoria como expressão de ações práticas e, sem perder de vista o primeiro desafio adoto, como objeto de estudo, a *Didática prática* forjada pelos professores de 1o. e 2o. graus no interior da instituição escolar, no enfrentamento das contradições da prática.

O estudo que trago para nossa reflexão neste IX ENDIPE compreende o período entre 1985-1994¹⁷. Desenvolve-se pela caracterização e problematização da *Didática prática* vivida pelos professores de 1o. e 2o. graus, no interior da escola. Ao mesmo tempo, busca, nos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino, bem como na produção acadêmica dos cursos de pós-graduação, verificar a evolução das discussões e sistematizações teóricas, enfocando suas temáticas centrais e suas relações com as iniciativas práticas dos professores.

Para recuperar a *Didática prática* dos últimos dez anos, apoiei-me nos dados coletados nos cursos de atualização e/ou especialização que ministrei naquela época. Durante esse período trabalhei, sistematicamente, com grupos de professores num processo metodológico de pesquisa-ensino. Nesse processo, os participantes expressaram as experiências pedagógicas vividas por eles nas suas escolas e problematizaram-nas, buscando a sua superação.

Os sujeitos da pesquisa-ensino.

De um universo envolvendo em torno de 2.275 professores dos três graus de ensino, distribuídos em 65 turmas, de diversas regiões do País, selecionei aqueles grupos constituídos, predominantemente, por professores com práticas no 1o. e 2o. graus, perfazendo um total de 32 turmas e 1.135 professores. Todos esses dados são retratados no quadro a seguir (Quadro 1).

¹⁷Trata-se da pesquisa realizada para elaboração da tese de doutorado defendida na FE-USP em 1996.

QUADRO 1

Grupos de professores escolhidos no período de 1985 - 1994

ANO	INSTITUIÇÃO	CURSO	DISCIPLINA	No.TURMAS	PROFs.
1985	PUC/MG S.E.E/Roraima	Especialização	MTE I	01	38
		Atualização	ACPP	02	70
1986	FAFICLA/PR N.R. Apucarana	Especialização	Didática Geral	01	35
		Atualização	ACPP	02	70
1987	FAE/UFGM FAFICLA/PR	Atualização	ACPP	01	35
		Especialização	MTE I	03	105
1988	CEPEMG PUC/MG	Especialização	Didática Geral	01	35
		Especialização	MTE I	01	35
1989	IEMG	Especialização	Didática Geral	02	70
1990	PUC/MG	Especialização	MTE I	02	75
1991	PUC/MG SEM/TIMÓTEO/ MG	Especialização	MTE I	02	72
		Atualização	ACPP	03	105
1992	CEPEMG PUC/MG UCSAL/BA	Especialização	Didática Geral	01	35
		Especialização	MTE I	01	35
		Especialização	MTE I	01	35
1993	CEPEMG PUC/MG UCSAL/BA	Especialização	Didática Geral	02	70
		Especialização	MTE I	01	35
		Especialização	MTE I	02	70
1994	CEPEMG UCSAL/BA	Especialização	Didática Geral	02	75
		Especialização	MTE I	01	35
TOTAL				32	1.135

Fonte: arquivo pessoal dos cursos ministrados no período.

LEGENDA:

S.E.E/Roraima: Secretaria Estadual de Educação de Roraima
PUC/MG: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
FAFICLA-PR: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Arapongas-Paraná
FAE/UFGM: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
CEPEMG: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais.
UCSAL: Universidade Católica do Salvador - Bahia
SEM/TIMÓTEO-MG: Secretaria Municipal de Educação - Timóteo-MG
N.R.Apucarana- Núcleo Regional de Educação - Apucarana-PR

O trabalho desenvolvido nas disciplinas constantes do quadro apresentado, embora nomeadas por Didática Geral, ACPP (Análise crítica da prática pedagógica) ou MTE (Métodos e Técnicas de Ensino I) é, basicamente, o mesmo. Envolve uma problematização e análise crítica da prática pedagógica dos participantes, mediatizada por um referencial teórico, tendo em vista a busca de alternativas para a superação dos problemas por eles levantados. Através desse processo, procurei tomar contato com a prática pedagógica que está ocorrendo nas escolas públicas e particulares do ensino de 1o. e 2o. graus de diferentes partes do País ao mesmo tempo contribuindo com os participantes para que pudessem avançar na busca de solução de seus problemas. O quadro, a seguir, apresenta dados

referentes à procedência e tempo de experiência dos professores envolvidos na pesquisa-ensino.

QUADRO 2

Instituição, procedência e tempo médio de experiência dos professores no ensino de 1o. e 2o. Graus

LOCAL DE REALIZAÇÃO DO CURSO: INSTITUIÇÃO	PROCEDÊNCIA DOS PARTICIPANTES	EXPERIÊNCIA (MÉDIA) DOS PROFESSORES
FAE-UFGM	Belo Horizonte e Região	12 anos
PUC/MG	Todas as regiões do País com predominância do Norte/Nordeste	15 anos
CEPEMG	Belo Horizonte e Região	08 anos
UCSAL/BA	Salvador e interior da Bahia: Bonfim e Juazeiro	14 anos
FAFICLA/PR	Norte do Paraná	12 anos
SEC. MUNIC/TIMÓTEO/MG	Vale do Aço (Ipatinga e Timóteo)	15 anos
NÚCLEO REGIONAL DE APUCARANA-PR	Norte do Paraná	15 anos
S.E.E/Roraima	Boa Vista e Interior /Roraima	10 anos

Embora esses professores procurem os cursos, sobretudo os de Especialização, para obter titulação, melhoria salarial, possibilidade de lecionar no terceiro grau, entre outras, todos trazem a preocupação comum: melhorar o seu ensino. Se num primeiro momento esperam receber informações técnicas de como devem proceder o seu ensino, no decorrer do processo se surpreendem sistematizando suas práticas a partir da compreensão de sua base teórica e possibilidades de superação.

O trabalho com esses grupos possibilitou-me um contato permanente com a prática pedagógica que estava ocorrendo nas escolas dos três graus de ensino em diferentes pontos do País. E o registro dos dados permitiu-me sistematizar a *Didática prática* construída no período, ao mesmo tempo que me levou a perceber os limites¹⁸ do próprio processo de pesquisa-ensino, motivando-me a buscar sua ampliação.

Tentando ultrapassar os limites do processo metodológico verificados nas atividades desenvolvidas com turmas de professores oriundos de diferentes instituições, dando, então, um passo à frente, em 1994/95, desenvolvi o mesmo processo junto de dois grupos distintos. Com o primeiro grupo, constituído por todos os agentes¹⁹ da Escola Municipal

¹⁸A experiência nesse processo de investigação tem demonstrado que nos grupos constituídos por professores de várias escolas, as iniciativas dos professores para alterar a prática pedagógica nas suas escolas de origem, quase sempre cingem-se ao plano individual.

¹⁹Agentes: pessoal técnico-administrativo, professores, pessoal de serviço.

"Marília de Dirceu"²⁰, da periferia de Belo Horizonte, trabalhei, no interior da própria escola, o processo de reflexão, análise crítica e busca de alternativas para a prática pedagógica nela desenvolvida. O objetivo, aqui, era contribuir no plano da alteração das relações sociais ali estabelecidas, para a ampliação de uma proposta de ensino da didática mais articulada com a realidade das escolas de 1o. e 2o. graus, e, ao mesmo tempo, buscando elementos para a formação docente. Os agentes da escola perfazem um total de 62 profissionais, distribuídos, conforme mostra o quadro seguinte:

QUADRO 3

Quadro de pessoal da Escola Marília de Dirceu.

CARGO/FUNÇÃO	NÚMERO
Diretora	01
Vice-Diretora	01
Orientadora Educacional	01
Supervisora Pedagógica (1a. à 4a. séries do 1o. grau)	02
Professoras de 1a. à 4a. séries do 1o. grau*	23
Professores de 5a. à 8a. séries do 1o. grau	19
Pessoal administrativo (secretária e auxiliares)	05
Auxiliares escolares (zeladores, inspetor de alunos, cantineiras)	10
TOTAL	62

* As "especializadas" (biblioteca, artes) e as eventuais (substitutas) incluem-se nesses dados.

O segundo grupo, faz parte do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino de 1o. e 2o. graus, oferecido pelo Centro de Estudos e Pesquisas de Minas Gerais - CEPENMG, onde ministrou a disciplina Didática Geral. Repetindo a mesma configuração dos grupos pesquisados ao longo dos últimos dez anos, era constituído por trinta professores e pessoal técnico-administrativo de várias escolas das redes municipal, estadual e particular de Belo Horizonte e região, conforme quadro a seguir:

²⁰O nome da escola, como também dos agentes envolvidos são fictícios.

QUADRO 4

Perfil profissional dos participantes

FUNÇÃO	DISCIPLINA	SÉRIES	GRAU	No. de PROFs.
Supervisão Pedagógica	-0-0-0-0-	1a. à 4a.	1o.	03
Coordenação de área	Geografia	5a. à 8a.	1o.	01
Biblioteca e secretaria	-0-0-0-0-	1a. à 8a.	1o.	01
Direção de Escola	-0-0-0-0-	1a. à 8a.	1o.	02
Supervisão Escolar -nível Regional (P.BH)	-0-0-0-0-	1a à 8a.	1o.	01
Inspeção Escolar -nível Estadual	-0-0-0-0-	1a. à 8a. 1a. à 3a.	1o. 2o.	01
Professor(a)	-0-0-0-0-	pré-escolar	1o.	02
Professor(a)	-0-0-0-0-	C.B.A.	1o.	05
Professor(a)	-0-0-0-0-	3a.	1o.	02
Professor(a)	-0-0-0-0-	4a.	1o.	04
Professor(a)	Educação Física	1a. à 8a. 1a. à 3a.	1o. 2o.	02
Professor(a)	História	5a. à 8a. 1a. à 3a.	1o. 2o.	05
Professor(a)	Geografia	5a. à 8a.	1o.	02
Professor(a)	Ciências Físicas e Biológicas	5a. à 8a. 1a. à 3a.	1o. 2o.	02
Professor(a)	Matemática	5a. à 8a. 1a. à 3a.	1o. 2o.	02
Professor(a)	Ensino Religioso	5a. à 8a.	1o.	01

OBS: Há professores que atuam em mais de uma série e/ou cargo técnico-administrativo

QUADRO 5

Vinculação administrativa/tempo médio de experiência

TEMPO MÉDIO DE EXPERIÊNCIA	No.	VINCULAÇÃO ADMINISTRATIVA	No.
Um a cinco anos	10	Rede Estadual de Ensino-MG	14
Seis a dez anos	08	Rede Municipal de Ensino- B.H-MG	10
Dez a dezesseis anos	08	Rede Municipal de Ensino -Região Metropolitana.	02
Dezesseis a vinte e cinco anos	04	Rede Particular de Belo Horizonte	04
TOTAL	30	TOTAL	30

Obs.: Há professores que trabalham em mais de uma rede de ensino.

A inclusão desse segundo grupo, nessa nova etapa da pesquisa, explica-se pela necessidade de verificar as características próprias de cada situação em particular, num mesmo momento histórico (1994/95), procurando inferir os avanços e limites dessa nova etapa da investigação que envolve todos os agentes de uma escola, no próprio local de trabalho. Ao mesmo tempo, levar as sistematizações provisórias realizadas ao longo do processo, é uma preocupação constante nesse tipo de pesquisa.

A escolha da escola onde a ampliação do processo metodológico se realizou teve como critério a sua disponibilidade em desenvolver um processo de reflexão e análise crítica da prática pedagógica ali desenvolvida. Através da Faculdade de Educação da UFMG, entrei em contato com professores daquela escola. Eles participavam de grupos de estudo com colegas de outras áreas da Faculdade. Tinham, porém, uma preocupação comum: buscar elementos que os auxiliassem na tarefa de elaboração do Projeto Político-pedagógico da escola - exigência da Secretaria Municipal de Educação, naquele momento. A demanda desses professores e da escola possibilitou a realização do meu trabalho. A escolha do segundo grupo se deu entre as turmas regularmente matriculadas no CEPEMG, tomando como critério a presença de professores e pessoal técnico administrativo oriundos de diferentes escolas do 1o. e 2o. graus de Belo Horizonte e região.

A unidade pesquisa-ensino através da pesquisa-ação.

Fundamentada nos princípios da pesquisa-ação, procurei colocar os professores e/ou futuros professores como sujeitos de um processo que pretende ultrapassar as reflexões acadêmicas, usualmente materializadas em relações sociais unilaterais, verticalizadas e individualistas; na maioria das vezes distanciadas dos problemas que a prática pedagógica desenvolvida nas escolas, enfrenta. Trata-se de um processo que pretende oferecer uma contribuição à prática, garantida ao longo da pesquisa e após o seu término, como resultado de um esforço conjunto dos professores - sujeitos ativos da pesquisa - e do investigador. Nessa perspectiva PINE, citado por SERRANO (1994: 156) destaca:

"Os professores que participam em processos de investigação-ação colaborativa se convertem em agentes de sua própria mudança. Os professores podem utilizar a investigação-ação para seu crescimento pessoal e profissional, desenvolvendo habilidades e competências que enriquecem sua capacidade para resolver problemas e melhorar sua prática educativa." (Tradução da autora).

Considero este trabalho como um processo de *pesquisa-ensino* porque, de um lado, a sua forma de realização constitui uma pista para redimensionar as práticas de ensino numa perspectiva de sistematização coletiva do conhecimento, ("ensino"). Por outro, possibilita a vivência de um processo de investigação de ação-reflexão-ação através do qual a *Didática prática* que está ocorrendo nas escolas se manifesta, é problematizada, explicada e compreendida nos seus determinantes, favorecendo, assim, a elaboração de propostas concretas de ação. Tudo isso, com o intuito de abrir novos caminhos numa perspectiva

transformadora possibilitando a sistematização coletiva de novos conhecimentos, gerados a partir de novas práticas, acerca do objeto de estudo ("pesquisa"). SERRANO (1994:152-3) defende a idéia segundo a qual a pesquisa-ação é uma combinação de ensino e pesquisa. Ressalta a autora:

"A investigação participativa é uma combinação de investigação, educação-aprendizagem e ação. Tem como objetivo prioritário conhecer e analisar uma realidade, assim como seus elementos constitutivos: os processos e problemas; a percepção que as pessoas têm deles; as experiências vivenciadas dentro de uma situação social concreta com o fim de empreender ações tendentes a modificar essa mesma realidade." (tradução da autora)

Fazer da investigação uma prática que viabilize a unidade de pesquisa-ensino, da teoria-prática; que parta de problemas práticos buscando a sua superação; que coloque os sujeitos da pesquisa como agentes ativos e não como meros objetos; que viabilize a produção e sistematização coletivas do conhecimento, superando as reflexões puramente acadêmicas que se dão muitas vezes distanciadas dos problemas postos pela prática; que altere a concepção da função do professor, vendo-o não como simples transmissor, mas também como um produtor de conhecimento, é um desafio constante. Para enfrentar tal desafio, a pesquisa-ação tem se mostrado uma alternativa fecunda. Isto porque, ela tem favorecido a expressão de um novo entendimento acerca da relação teoria-prática em educação. A própria forma de realização do processo de investigação passa a ser fundamental como elemento educativo. A esse respeito, ESCUDERO²¹, citado por SERRANO (op. cit.:160), afirma:

"A investigação-ação supõe um dos compromissos mais decididos para superar o binômio teoria/prática..., como tornar possível que a prática e a teoria se encontrem num espaço comum. Supõe uma reflexão crítica para elaborar teorias sobre a práxis, dirigidas a transformar a realidade."

Isso se faz pela descrição/problematização da prática, pela explicação/ compreensão dos determinantes dessa prática. Finalmente, após uma releitura da prática problematizada, elaboram-se propostas de ação tendo em vista a superação dos problemas levantados da prática (MARTINS, 1989).

Deve-se acrescentar ainda que pesquisa-ação toma como ponto de partida problemas práticos, ou seja, a prática interrogada, problematizada, tendo em vista a sua transformação.

Constitui-se um processo que ultrapassa o nível da crítica e da denúncia para produzir, de forma coletiva, propostas concretas de ações transformadoras. A esse respeito, SERRANO (1994:162) lembra que a pesquisa-ação

"...parte dos problemas cotidianos que se colocam ao trabalhador, seja no campo social ou no educativo. (...) Não pretendem, apenas, descrever os problemas, mas gerar conjuntamente com a comunidade os conhecimentos necessários para definir as ações adequadas que estejam na linha da mudança, da transformação e da melhora da realidade social." (tradução da autora)

Além disso, constitui-se num processo coletivo de produção do conhecimento que está intimamente ligado às relações sociais estabelecidas no interior desse processo. As sistematizações teóricas vão emergindo das contradições presentes no interior dos grupos envolvidos na pesquisa. Trata-se de uma produção de conhecimento - expressão da ação prática dos envolvidos - que indique possibilidades de avanços em relação aos problemas originados dessa prática. Para HALL²², citado por SERRANO (1994:154), o princípio fundamental da pesquisa-ação é que esta

"...deve estar baseado num sistema de discussão, indagação e análise, onde os participantes formem parte do processo no mesmo nível que o investigador. As teorias não se desenvolvem de antemão, para serem comprovadas ou esboçadas pelo investigador a partir de seu contato com a realidade. A realidade se descreve mediante o processo pelo qual uma comunidade cria suas próprias teorias e soluções sobre si mesma" (tradução da autora).

Enfim, é um processo que permite articular pesquisa-ensino buscando sua unidade. Implica mudança de postura, tanto do investigador-coordenador, quanto dos investigadores agentes (no caso, agentes da escola) Dirá SERRANO (op.cit.:173)

"A investigação-ação desempenha uma importante função de formação, não de uma formação abstrata, mas se trata de um tipo de formação permanente que se vai forjando nesse contraste diário do quefazer profissional, no debate entre teoria e prática, entre realidade e utopia, entre o que é e o que deveria ser, configura um novo tipo de profissional exigente e flexível, com capacidade de educar e de educar-se em um marco que encerra um processo permanente de melhora." (tradução da autora)

Assim, ocorrem mudanças substantivas nas relações sociais usualmente estabelecidas nos processos de pesquisa porque valorizam o espírito de colaboração, a solidariedade, as relações coletivas e favorecem o intercâmbio entre todos os envolvidos no

²¹ J.M. ESCUDERO, "La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias," *Revista de Innovación y Investigación Educativa*, n. 3, Murcia: ICE, 1987, p. 16

processo, tendo em vista a resolução dos problemas práticos que vão surgindo ao longo de todo o processo.

A teoria re-significada a partir da prática.

Esse estudo permitiu verificar que a *Didática prática* forjada pelos professores de 1o. e 2o. graus, no período (1985-94) expressa uma pedagogia das classes trabalhadoras que, nos seus processos de luta, de forma implícita, estabelecem relações sociais de *tipo novo* com formas próprias, indicando princípios de uma pedagogia voltada para a lógica dessas classes. Ao mesmo tempo, as reflexões e sistematizações teóricas nos meios acadêmicos acompanham e expressam as práticas que estão ocorrendo no interior das escolas. A forma que a organização do trabalho pedagógico da escola foi apresentando mostra que essa organização permite determinado tipo de relações sociais, expressão da relação social básica do modo de produção capitalista, consoante com momentos históricos determinados.

A sistematização da *Didática prática* desenvolvida pelos professores ao longo dos últimos dez anos, a análise das reflexões teóricas que ocorreram entre os grupos de Didática e Prática de Ensino nos seus encontros, além de teses e dissertações relativas ao ensino, permitiram delinear, no período, três momentos fundamentais. Esses momentos, com ênfases específicas, não se anulam mas se interpenetram e devem ser entendidos como uma parte de um todo. O primeiro enfatiza a questão da *Dimensão Política do Ato Pedagógico - 1985/88*; o segundo, caracteriza-se pela ênfase na *Organização do trabalho na escola - 1989/93*; o terceiro, tem como elemento central a questão da *Produção e sistematização coletivas do conhecimento - 1994...*

O primeiro momento, *Dimensão Política do Ato Pedagógico - 1985/88*, se dá num período marcado por intensa participação social. Os movimentos sociais que ocorreram no Brasil no final da década de setenta e primeira metade da década de oitenta, consolidaram novas formas de organização e mobilização que vão repercutir na escola. Os grupos sociais se definem como classe e passam a dar ênfase à problemática política. Os professores, no seu dia-a-dia, na sala de aula e na escola, reclamam da predeterminação do seu trabalho por

²² B. HALL, "Participatory research, popular knowledge and power: a personal reflection." In: *Convergence Rev. XIV*, n. 3, 1981, p. 15

instâncias superiores, e querem participar das decisões acerca dele. Essa participação tem um caráter eminentemente político.

O segundo momento, *Organização do Trabalho na Escola - 1989/93*, é marcado pela intensificação das alterações do sistema organizacional da escola. Os movimentos sociais que consolidaram novas formas de organização e mobilização, foram se desenvolvendo à revelia e alheios às instituições - sindicatos, partidos políticos - e às formas tradicionais de organização do trabalho, chegando a mudanças não só dessas instituições, como também, e sobretudo, a mudanças, ainda que embrionárias, das próprias relações de produção. Nesse processo, os grupos sociais se definem como classes e uma nova ordem social se configura. Nesse momento, os professores já se compreendem e se posicionam como trabalhadores assalariados: organizam-se em sindicatos, participam de movimentos reivindicatórios. No interior da organização escolar, tentam alterar as relações sociais estabelecidas burlando as normas, agindo de maneira diferente daquela que é prescrita pela escola. Também é redefinido o papel do especialista que já não pode mais assumir o papel de controlador. Torna-se necessário desenvolver trabalhos mais coletivos: o supervisor colocar-se junto aos professores e não acima deles é um imperativo para a luta por um processo de ensino que atenda os interesses e necessidades práticas da clientela oriunda das classes trabalhadoras. É um período de transição em que os professores vão burlando normas, tomando iniciativas que consolidem novas formas de organização.

No terceiro momento, *Produção e Sistematização Coletivas do Conhecimento - 1994...*, a ênfase na problemática do aluno como sujeito vai se aprofundando à medida em que se verificam alterações no interior da organização escolar por iniciativa de seus agentes. O aluno é concebido como um ser historicamente situado, pertencente a uma determinada classe, portador de uma prática social com interesses próprios e de conhecimento adquirido nessa prática. Tudo isso não pode mais ser ignorado pela escola. Daí, a tônica desse momento recai na problemática do ensino como processo de *produção e sistematização coletivas de conhecimento* e se consolida a partir de 1994.

Além de colocar em evidência esses três momentos fundamentais, intimamente relacionados, a pesquisa permitiu extrair das contradições da prática pedagógica nas escolas, contribuições para a Didática, indicando a presença de princípios fundamentais para a área. Ao mesmo tempo, ampliou a possibilidade de um trabalho junto aos

professores que favoreça alterações mais significativas na reorganização das relações sociais estabelecidas no interior da organização de trabalho na escola capitalista.

Com relação à nova etapa do processo de pesquisa-ensino experimentada nesse estudo, observei que a experiência desenvolvida na Escola Municipal "Marília de Dirceu" durante o ano letivo de 1994 - em comparação com os grupos constituídos por professores oriundos de diferentes instituições (CEPEMG/95) - mostrou que o envolvimento de todos os agentes da instituição, num processo de problematização, explicação, análise crítica e proposição de alternativas para as atividades da escola favorece alterações mais profundas das relações sociais estabelecidas no interior da escola. O trabalho com todos os agentes da escola no próprio local de trabalho resultou em propostas e ações práticas numa perspectiva de trabalho mais coletivo. Assim, o desenvolvimento do processo de pesquisa-ensino em didática na formação docente, no próprio local de trabalho constituiu um indicador para os professores envolvidos no processo de pesquisa-ensino avançarem promovendo relações sociais coletivas e solidárias no interior da escola, favorecendo a produção e sistematização de novos conhecimentos que expressam essa nova relação, e, ao mesmo tempo, coloca os agentes da escola na posição de atores e autores de novos conhecimentos tendo em vista ações práticas.

Com relação às contribuições para a área de conhecimento da Didática, a *Didática prática* forjada pelos professores no processo contraditório que enfrentam na prática, aponta para alguns princípios fundamentais, quais sejam:

1. Da vocação prescritiva a um modelo aberto de construção de novas práticas.

Do processo de pesquisa-ensino adotado para esse estudo, configura uma concepção de conhecimento que sobrepuja os modelos anteriores. Trata-se de um processo metodológico pautado numa concepção de conhecimento que tem a prática como elemento básico, fazendo a mediação entre a realidade e o pensamento. Ou seja, enquanto nos modelos mais usuais trabalha-se com dois elementos: realidade/ pensamento, esse modelo trabalha com três níveis, quais sejam: realidade, ação sobre a realidade e pensamento decorrente dessa ação prática. Entre realidade/pensamento se introduz um elemento intermediário que é a ação prática sobre a realidade, dela decorrendo a teoria, não como essência, não como verdade que vai guiar a ação prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação prática sobre a realidade que pode indicar caminhos para novas

práticas; nunca guiá-la. Desse princípio básico, delinea-se um modelo aberto de Didática que vai além de *"compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações para intervir nele e reorientá-lo na direção política pretendida."* (MARTINS, 1989:176); ela vai expressar a ação prática dos professores, sendo uma forma de abrir caminhos possíveis para novas ações. Ao se trabalhar com os professores problematizando e analisando suas práticas, está se produzindo um novo conhecimento. Esse novo conhecimento não vai se constituir num guia da ação prática, mas apontará possíveis formas de novas práticas. Esse é um princípio fundamental para a Didática.

2. Da transmissão à produção do conhecimento: pesquisa-ensino uma unidade.

Do princípio aludido acima, decorre uma questão básica para a Didática que terá como função criar condições e preparar o futuro professor e/ou professor em serviço, de tal modo que ele, no próprio processo de trabalho, passem a criar, a produzir novos conhecimentos. Nesse sentido, à medida em que os professores comecem a produzir e a ter perspectivas distintas da recepção e da apropriação do conhecimento, eles verão a possibilidade de "apropriação" com outros olhos, porque passarão a redefinir a prática, na prática. Por outro lado, esse processo de trabalho em que o professor vai caracterizando e problematizando sua prática pedagógica, analisando, refletindo, criando novas possibilidades de práticas, produzindo conhecimentos acerca dessas práticas, socializando esses conhecimentos, inclusive através da escrita²³, é também uma atividade de pesquisa. No próprio processo de trabalho, eles passam a criar e a produzir novos conhecimentos, são atores e autores que se ensinam a si próprios e vão aprendendo num processo coletivo, redefinindo a prática.

Para que isso seja possível, torna-se necessário redimensionar as formas de relações sociais estabelecidas no interior da escola capitalista, buscando relações sociais mais coletivas e solidárias que favoreçam a produção e sistematização de novos conhecimentos. As formas de relacionamento são elementos chave do processo. Através de relações sociais mais solidárias, cooperativas, coletivas, passa-se a ter uma nova relação com o conhecimento. Isso possibilita ao professor começar a criar, a produzir coletivamente. Em decorrência, tudo aquilo que for materialização de conhecimento, tudo aquilo que for saber sistematizado passa a ser visto, nesse processo, como um objeto a ser trabalhado e não

simplesmente apropriado de forma mecânica. Assim, a Didática há que levar em consideração a questão das relações sociais como elemento chave do processo, no qual as pessoas criam, produzem conhecimentos coletivamente.

3. Das relações hierárquico/individualistas para relações sociais coletivas e solidárias

Assim, outro princípio fundamental para a Didática será entender a relação pedagógica como relação social, como o elemento definidor das várias possibilidades de relação pedagógica, das várias formas de relação pedagógica e a relação social básica existente na sociedade. É essa relação social básica que determina como vão ocorrer as diferentes práticas, como se caracteriza a relação pedagógica em diferentes momentos históricos.

Das questões emergentes da prática dos professores ao longo do período investigado, duas se destacam como fundamentais e intimamente relacionadas: a questão da relação conteúdo-forma que valoriza a prática dos alunos como ponto de partida e coloca-a como questão central do processo de ensino; a reorganização das condições de trabalho vigentes na organização da escola ampliando a participação de professores e alunos nas decisões acerca do processo de ensino que realizam. Essas mudanças que vão ocorrendo no interior da organização escolar indicam a necessidade de redimensionar as relações sociais ali estabelecidas, tanto no nível da escola como no nível da sala de aula.

Penso, ainda, que a problemática colocada pela Didática prática dos professores não se limita a buscar a melhor técnica, a melhor metodologia, o melhor conteúdo, a melhor forma de transmitir tudo a todos em menor tempo. O parâmetro passa a ser, não o conteúdo, mas a relação, a forma como se realiza essa situação prática. A Didática prática vislumbra uma concepção de ensino, uma concepção de didática que leve em consideração a forma da relação social, alterando, de forma prática, as relações sociais no interior da organização escolar que possibilitará novas formas de relação com o conhecimento. Em função do modo em que se dão as relações entre os agentes da escola, obtêm-se uma forma de realização do ensino, de relação pedagógica frente ao conhecimento. Aqui, está, mais um princípio para a Didática das classes trabalhadoras: a mudança nas formas de relação social propicia infinitas possibilidades de realização do ensino uma vez que ultrapassa a relação linear

²³ A criação de cadernos de experiências proposta pelo grupo da EMMD/94 demonstra essa possibilidade.

entre conteúdo-forma e pontua uma perspectiva de conteúdo-forma numa relação de causalidade complexa.

4. Da relação conteúdo-forma numa perspectiva linear de causa-efeito, para uma perspectiva de causalidade complexa

Nas suas práticas de luta, as classes trabalhadoras mostram novas formas de organização, novas formas de relação com o conhecimento invertendo-se a concepção de conhecimento no qual a teoria é guia da ação prática. Inverte-se a relação: a prática não é guiada pela teoria, pois a teoria vai *expressar* a ação prática dos sujeitos. Ou seja, são as formas de agir que vão determinar as formas de pensar dos homens, as teorias, os conteúdos. A base do conhecimento é a ação prática que os homens realizam através de relações sociais, mediante instituições. A forma como os homens agem é que vai definir como será o conhecimento, como será a sua visão de mundo. Nessa perspectiva, na relação conteúdo-forma, o ponto de partida é um problema prático que ultrapassa a lógica reducionista de causa-efeito (conteúdo determinando a forma ou vice-versa). A relação conteúdo-forma passa a ser entendida numa relação de *causalidade complexa*, em que "*O determinado não é concebido como expressão do determinante, porque a ação deste consiste em marcar a amplitude da ação do determinado, e não sua forma de realização*" (BERNARDO, 1977, vol 1:60). Ou seja, um problema prático, tomado como ponto de partida para o ensino, não se constitui numa causa única que provoca um efeito único previsível, mas abre um campo enorme de possíveis resultados, pressupondo novas relações professor-aluno, professor-professor, novas relações organizacionais no interior da escola, novas relações frente ao conhecimento.

E nessa nova forma de entendimento da relação conteúdo-forma, um elemento fundamental é a questão do indivíduo, do individual nesse processo coletivo. Esse processo ao mesmo tempo que incentiva o trabalho coletivo, garante a individualidade dos agentes os quais, em função da sua experiência pessoal, da sua prática "individual", têm condições de criar, de produzir, enfim, de se colocar enquanto agente, ator e autor do processo e do conhecimento deles resultantes. O indivíduo deixa de ser um elemento receptivo e passa a ter uma atitude ativa, garantindo, assim, a sua individualidade. O processo favorece ao indivíduo um desenvolvimento em função daquilo que ele é e não daquilo que os outros querem que ele seja.

A sistematização da *Didática prática* tomando como eixo de análise os movimentos sociais e os processos pedagógicos produzidos nas lutas dos trabalhadores, não constitui uma teoria, mas aponta, tão somente, alguns princípios a todos aqueles cuja prática seja voltada para os interesses e necessidades práticas das classes trabalhadoras. Digo que são apenas princípios porque uma sistematização teórica mais elaborada demandaria mais práticas nessa direção.

Esse estudo permitiu verificar que a *Didática prática* dos anos oitenta e metade dos noventa expressa uma pedagogia das classes trabalhadoras mostrando a possibilidade de um modelo aberto de Didática em busca de novas práticas. Ultrapassa a transmissão do conhecimento, colocando pesquisa-ensino como unidade. Amplia as relações sociais coletivas e solidárias, redefinindo o entendimento da relação conteúdo-forma no ensino. Considera a importância do individual no processo coletivo de ensinar. Entendendo que a sistematização teórica na área decorre da prática social historicamente situada e, portanto, que é a prática que vai definir novas sistematizações na área, uma questão se coloca: nessa perspectiva, será possível, no capitalismo hoje, desenvolver essas práticas?

Ao mesmo tempo que paro para sistematizar a *Didática prática* que foi ocorrendo nas escolas no período de 1985/94, a história continua o seu curso. E a *Didática prática*, as produções acadêmicas, os fóruns de debates dos estudiosos da área começam a apresentar algo de novo. As discussões acerca do ensino voltado para as classes trabalhadoras ocupam, cada vez, menos espaço nos meios acadêmicos. O último ENDIPE, realizado em maio de 1996 em Florianópolis, coloca em pauta a questão cultural, o pluriculturalismo, o multiculturalismo. Nas escolas, a preocupação caminha em direção dos resultados: novo entendimento de avaliação e controle dos resultados do ensino; a necessidade de impor limites para os alunos. A preocupação dos professores que antes era centrada na busca de um ensino mais articulado com os interesses e necessidades práticas dos alunos, agora volta-se para a necessidade de estabelecer limites na relação professor-aluno. A disciplina/indisciplina é a grande problemática entre os professores com os quais venho trabalhando. Diante dessas novas evidências práticas, outra questão se coloca: que tendências estarão expressando as *didáticas práticas* dos professores em nossas escolas hoje? Então, direi com João Bernardo (1991 11) "*A história acontece mais rápida que as edições (...) E é ao prever esse futuro que sinto esse livro (estudo) datado, irremediavelmente porque as doutrinas tradicionais apenas acabaram de morrer e mal se*

esboça novo quadro ideológico. Só disponho de conceitos forjados em outra época, em outras lutas. Perante as oportunidades que se antevêm, gostaria de saltar o espaço, de não ter os pés presos no antigo. Parece-me este trabalho uma expressão, espero que o epílogo, de uma fase que se encerra. Gostaria que fosse uma ponte."

Bibliografia

- MARTINS, Pura Lúcia O. *Didática teórica/Didática prática*. Para além do confronto. São Paulo, Loyola, 1989
- _____. *A Didática na atual organização do trabalho na escola. Uma experiência metodológica*. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1985.
- _____. *Na "Didática prática" uma pedagogia das classes trabalhadoras*. São Paulo, FE-USP, 1996 (Tese de Doutorado)
- BERNARDO, João. *Marx crítico de Marx*. Porto, Editora Afrontamento, 1977, vol. 1
- _____. *Economia dos Conflitos Sociais*. São Paulo, Cortez Editora, 1991.
- SERRANO, Glória P. *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. I Métodos. Madrid, Editorial La Muralla S/A, 1994, cap. 4 (137-205)
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Na Didática prática, uma pedagogia das classes trabalhadoras*. São Paulo, FE-USP, 1996 (Tese de Doutorado).

A PROFESSORA INVESTIGADORA E O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Regina Leite Garcia*²⁴

Neste texto discuto a importância de se considerar os saberes docentes quando se pretende repensar a formação de professores e professoras. É claro que não me refiro ao que os técnicos de nosso governo atrelados ao projeto neoliberal hegemônico vêm fazendo ou prometem fazer. Para eles, trata-se de "capacitar professores", o que pressupõe que os professores e professoras sejam incapazes; para eles, para capacitar professores basta colocar nas escolas aparelhos de televisão e de vídeo, comprar "bons materiais pedagógicos" e criar um rígido sistema de avaliação. Esta é a sua receita para melhorar o "desempenho" de nossas escolas, pois para eles a escola é apenas um espaço de transmissão de informações. Dai considerarem "tempo pedagógico" apenas o tempo que a professora ocupa "ensinando" conteúdos de matemática, a língua pátria, geografia, história e ciências, que as crianças devem mostrar que "aprenderam" através de testes de verificação. Esta seria a receita para o atingimento da "qualidade total" que, já tendo tomado conta do imaginário dos empresários e sido imposta aos trabalhadores, agora entra com força total nas escolas. Afinal estamos na era do mercado e a escola deve se adequar às suas normas. E se tempo é dinheiro, na tradução pedagógica do mote capitalista, tudo o que fugir aos chamados conteúdos pedagógicos será considerado por nossos técnicos, e claro para os seus mentores do Banco Mundial, como perda de tempo. Nada de arte, nada de educação física, nada de música, nada de teatro. Nada de perda de tempo com brincadeiras ou jogos. Recreio deve ser apenas o tempo restrito para a merenda, pois "criança que está na escola tem de comer".

Desta escola devem sair ao final dos anos de escolaridade obrigatória, "bons cidadãos" e cidadãs, no sentido de pessoas absolutamente integradas ao sistema, que participem mas não reclamem, "bons trabalhadores" e trabalhadoras, que trabalhem mas não reivindiquem melhores salários, condições de trabalho e de vida, ou mesmo, bons desempregados ou inempregáveis, neologismo criado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso que, esquecendo o seu próprio passado de cientista social progressista, hoje considera inevitável a exclusão de grande parte da população(no Brasil mais de 40

milhões). É o que ele e sua equipe denominam "custo Brasil". Lamentavelmente quando as pessoas passam a ser consideradas apenas números de uma estatística, elas passam a ser exatamente números para os que as vêem como tal e que tentam passar esta ideologia redutora para a totalidade da população. O que importam 40 milhões de excluídos se este for o preço para a nossa inclusão no grupo dos países mais ricos? Esta é a versão moderna do princípio darwiniano de "survival of the fittest". Sobreviverão os mais aptos, aqueles que forem mais capazes de se adaptar à perversidade do projeto neoliberal.

Todavia, quando não se está de acordo com este projeto de sociedade e concepção de homem, há que se pensar e fazer diferente a escola e a formação de quem vai atuar na escola com a responsabilidade de formar homens e mulheres para construir uma sociedade diferente. Se a sociedade e a escola neoliberal são excludentes, há que se construir um projeto de sociedade includente que demandará uma escola igualmente includente, onde todos encontrem espaço para realizar a sua humanidade. Esta seria uma escola que pretende ser de qualidade, não a "qualidade total" mas a qualidade social.

A primeira coisa a se fazer quando se trata de formar professores e professoras numa outra perspectiva, ou seja, que se oponha ao projeto neoliberal, é se indagar - quem é a professora hoje, de onde vem e por que se torna professora, que dificuldades encontra no exercício de sua prática, a que se devem estas dificuldades e, sobretudo, o que podem fazer os cursos de Formação de Professores e os programas de Formação Continuada de modo a contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico que vem sendo realizado em nossas escolas públicas, afinal, o grande desafio que se coloca a quem se compromete com a qualidade da escola para os alunos e alunas das classes subalternas²⁴

Em primeiro lugar é preciso investigar quem é a professora hoje - qual a sua origem de classe, étnica, a que grupo sócio-cultural pertence, como se formou a sua subjetividade, o que a moveu a procurar um curso de formação de professores que oferece uma

perspectiva de futuro tão pouco compensadora, por que razão mantêm-se nesta profissão apesar de todas as dificuldades que encontra no exercício de sua função

Em nossas investigações temos constatado que desde algum tempo as ingressantes nos cursos de Formação de Professores, seja a nível de segundo grau seja a nível universitário, são oriundas das classes populares ou de classes médias pauperizadas, ocupando, até porque são mulheres numa sociedade machista, uma posição subalterna na sociedade. O que até um tempo era exceção, hoje é a regra - as professoras são, em sua maioria, mestiças ou negras e pobres, componentes dos grupos subalternizados social, cultural, econômica e politicamente.

Aquelas professoras do início do século, filhas de famílias típicas de classe média, de que tanto fala a literatura, que traziam o capital cultural que a escola se propunha a transmitir e cuja única obrigação era dar aulas a crianças que tinham a mesma origem de classe que a sua e que portanto vinham preparadas para usufruir da escola tudo aquilo que ela se dispunha a oferecer, já não existem mais, ou melhor, já não estão na escola como professoras. Naquele tempo, a escola era a continuidade da família e a professora, se não fosse tia, poderia sê-lo e efetivamente era chamada de tia, pois vinham todos e todas da mesma "família".

É fácil dialogar com quem tem os mesmos valores, as mesmas concepções de mundo e de homem, as mesmas expectativas em relação à escola, os mesmos recursos culturais, as mesmas possibilidades, dadas as suas condições objetivas e subjetivas. Assim era quando "na escola risonha e franca", a professora de classe média se deparava com alunos e alunas de classe média. Todas as crianças aprendiam o que era esperado que aprendessem na escola, e, durante a escolaridade iam construindo os seus sonhos que convergiam com os sonhos de futuro de suas famílias e de seus professores e professoras, que efetivamente iam se cumprindo, pois a sua situação de classe e de raça lhes permitia realizar um projeto de vida hollywoodiano. . . quase sempre ... pois uns faziam mais sucesso que outros, uns realizavam mais plenamente os sonhos comuns e, apesar de tudo, alguns fracassavam na corrida para o sucesso. Este misterioso fenômeno era explicado pela teoria das diferenças individuais, pela ideologia dos dons e das aptidões, pela ideologia do esforço e do mérito. É bem verdade que o senso comum popular encontrava explicações mais contundentes e irrefutáveis quando se dizia que "mais vale quem Deus ajuda do que

²⁴ Universidade Federal Fluminense.

²⁵ Estou me valendo da afirmação gramsciana de que a categoria subalterno é mais expressiva do que a simples categoria trabalhador, pois possibilita a apreensão da diversidade das situações de subalternidade e a riqueza histórica, cultural e política presente nos grupos subalternizados, derivada desta diversidade. A incorporação da categoria subalternidade nos leva a investigar diferentes concepções de mundo, esperanças e formas de luta, contradições internas dos grupos e classes subalternas que conseqüentemente produzem diferentes resultados, para além da contradição burguesia - proletariado.

quem cedo madruga". E como questões de fé não são para serem discutidas, não se pensava mais no assunto.

O problema surgiu quando as classes subalternas começaram a pressionar por alguns direitos, entre eles, o direito à escola. Ganhamos mas não levamos, pois entravam na escola, o que antes lhes era interdito, embora na escola não conseguissem ficar e ter sucesso. Eram avaliadas como não tendo capacidade para aprender, sendo excluídas assim do mundo do saber, espaço privativo de alguns. É importante se destacar que muito contribuiu para o fracasso escolar das crianças e jovens das classes populares o tipo de formação que continuavam a receber as futuras professoras e professores.

Apesar de ter mudado a população das escolas públicas, os cursos de formação de professores continuaram como se nada houvesse mudado. O choque vivido pelas professoras recém formadas, em seu primeiro dia de aula, está registrado em algumas pesquisas. Nada do que haviam aprendido em seus cursos de formação correspondia à realidade com a qual se deparavam.

Onde estavam aquelas crianças louras de olhos azuis, tão limpinhas e cuidadas? Onde estavam aquelas crianças "normais"? Onde estava aquela família que ajuda as crianças a fazerem os seus deveres de casa, explicando o que a criança não tivesse entendido da explicação da professora? Onde estava o cheiro bom de criança que toma banho todos os dias, escova os dentes duas vezes por dia, usa talco e água de colônia? Onde estava "an apple for the teacher", que a canção anunciava?

A criança de contos de fadas em que tudo é belo e bom, era substituída por uma criança parda ou negra, muitas vezes com o nariz correndo e com piolhos nos cabelos, que pedia um beijo a ela, professora, que, envergonhada, só conseguia sentir nojo daquela criança tão diferente e mendicante de carinho. E o que lhe parecia pior, nada dava certo com aquelas crianças - todas as técnicas, atividades, exercícios que aprendera em seu curso de formação não davam certo com aquelas crianças. Haviam-lhe ensinado também em seu curso de formação que quando uma criança não aprende deve ter algum problema mas ela intuía que deveria haver algo mais do que "o problema da criança que não aprende", intuição que por falta de respaldo teórico só lhe fazia sentir-se culpada com um fracasso mal compreendido por ela.

O desejo da professora era acordar do que lhe parecia um sonho mau e, quem sabe, como nos contos de fadas em que sai da capa do lobo um belo príncipe, que pudesse sair

daquela capa de feiura, mau cheiro, sujeira e escuridão, uma bela criança clara e cheirosa e que efetivamente conseguisse aprender.

É incrível como os nossos olhos só podem ver aquilo que o nosso ponto de vista nos permite ver. E o nosso ponto de vista é construído em nossa história, onde se inclui a nossa formação de professores e professoras. Atualmente já sabemos, ajudadas pelas pesquisas de Maturana e Frenk, que "devemos compreender o que vemos ou, do contrário, não vemos". Segundo estes pesquisadores "a retina está sujeita a um controle central o que faz com que só possamos ver aquilo em que cremos". E podemos avançar em nossa compreensão da situação com que se depara a professora com as crianças que não aprendem e não conseguem ver para além dos preconceitos ensinados em seu curso de formação de professores. Pois se foi ensinada a ver a aprendizagem das crianças através de lentes preconceituosas, como pode ela ver para além do que foi ensinada a crer ser a verdade científica? Von Foerster, em seus estudos sobre visão e conhecimento se refere a Gregory Bateson que dá ao conceito de "ver" o mesmo sentido que lhe dera William Blake, de que ver equivale a um insight em que se chega à compreensão com o auxílio de todas as explicações, metáforas, parábolas que estão à nossa disposição. Bateson, como Blake conclui que não se vê com os olhos mas através dos olhos. E volto a Maturana para melhor explicar o que para nós pesquisadores e pesquisadoras que trabalhamos com a formação de professores é fundamental. Segundo este biólogo, haveria fibras centrífugas originadas na parte central do cérebro, que se dirigem à retina, distribuindo-se por ela de tal modo que mantêm o controle sobre o que ela vê. O que nos faz concluir que é o cérebro que vê, ou melhor, que permite à retina ver. Estas pesquisas nos mostram que há muito mais do que a pedagogia tal como a conhecemos, possa nos ensinar para que uma professora possa compreender as crianças com as quais trabalha e, as compreendendo, possa contribuir para que elas avancem na construção/apropriação de novos conhecimentos que, para isto, procuram a escola. Parece ainda haver muito a se aprender para que nossos olhos possam ver o que a realidade nos põe à frente e nos desafia a compreender.

E voltando à situação, da qual em verdade nunca saímos, da professora que só conseguia ver nas crianças das classes populares o seu "lado feio". Esta professora e tantas outras, também foram contribuindo para a mudança do perfil da categoria magistério, do mesmo modo que havia mudado a constituição do grupo de alunos com a chegada dos alunos e alunas das classes populares. A escola mudava "apenas" no que se refere à

constituição do alunado e do professorado. No entanto, pelos resultados que vem apresentando, não foi capaz de mudar no sentido de se capacitar a melhor atender a este alunado diferente por estas professoras diferentes. O paradigma continuava o mesmo como se pudesse dar conta das mudanças estruturais que se davam, ou como se não houvesse acontecido mudanças radicais na constituição dos sujeitos que interagem na escola e que obviamente influem na viabilidade da escola realizar o que dela é esperado. Ou será que Bourdieu está certo e é para ser assim mesmo? ...

A mudança da constituição da categoria magistério se deveu ao processo de proletarianização da categoria magistério, com a perda de status da professora, perda salarial, perda de um sentimento de potência, que só os reconhecidos socialmente podem ter e que é indispensável ao bom desempenho profissional. A professora primária brasileira hoje recebe um salário que segundo o sindicato de profissionais da educação é de menos de 70 reais(menos de 70 dólares) em média. O aviltamento salarial foi provocando a evasão das professoras, em busca de melhores condições laborais e salariais. Atualmente nós temos no Brasil, além de algumas professoras que apesar de tudo e todos continuam persistentemente na escola²⁶, um grande contingente de professoras oriundas das classes populares, algumas morando nas favelas das grandes cidades como seus alunos e alunas e, tanto uns como outras, desacreditados por aqueles que desacreditam da capacidade do povo de produzir conhecimentos.

Quem sabe, quem não sabe e quem define o que é saber

Durante muito tempo se afirmou que saber é poder. Assim se justificava a importância da escola. Alguns chegavam a dizer que o conhecimento em si é revolucionário, sem especificar a que conhecimento se referiam, o que levava a crer que qualquer conhecimento seria revolucionário. Pierre Lévy e Michel Authier vêm a solução das mais importantes questões de nosso século como um problema de fluxo de informações ou de impedimento deste fluxo que viaja pelo mundo afora. Para eles

“Os revolucionários da Antigüidade preconizavam a reforma agrária e a partilha das terras. Os da era industrial visavam à propriedade dos meios de produção. Hoje é sobre o

²⁶ -Em nossa pesquisa temos encontrado professoras que apesar das condições salariais aviltantes continuam no magistério por inúmeras razões. Algumas cuja origem sócio-econômica é tão pouco favorável que mesmo o ridículo salário pago ao magistério é mais do que nada e ainda que possa parecer impossível, tornar-se

conhecimento que repousam a riqueza das nações e a força das empresas. É por suas competências que os indivíduos adquirem um reconhecimento social, um emprego, uma cidadania real”

Talvez... Mas quando se trata de países em que o problema da terra ainda é um problema não resolvido, quando a propriedade dos meios de produção está fora das mãos dos cidadãos(quem não é permitido exercer o mínimo de direito de cidadania pode ser chamado “cidadão?) nacionais e quando um país abdica da capacidade de produzir conhecimentos e opta por comprar tecnologia produzida nos países de ponta “por ser mais barata”, há que se pensar se o projeto de sociedade hegemônico seria emancipatório ou se o grupo que tem hegemonia no país aceita como “única alternativa” o projeto imposto de fora para dentro sem se perguntar a que interesses ele está vinculado.

Hoje já está posta uma importante discussão que nos ajuda a compreender que a relação não é propriamente entre conhecimento e poder mas, ao contrário, como nos lembra Tamarit, entre poder e conhecimento, pois aqueles que têm poder econômico e político, têm também o poder de definir o que é saber, quem sabe e quem não sabe, além de poder decidir o que interessa que seja investigado e, por decorrência, quem irá receber as verbas para desenvolver pesquisas, pois este saber produzido “por encomenda” é fundamental para constituir-los, legitimá-los e criar condições para mantê-los enquanto poder.

É preciso conhecer cada vez mais para exercer o poder cada vez melhor sobre um grupo cada vez maior.

Já no início deste século Wright Mills alertava que “o problema do conhecimento e do poder é, e sempre foi, o problema das relações dos homens do conhecimento com os homens do poder”. E neste final de século encontramos em Milton Santos, geógrafo de profissão e filósofo por destino, a crítica aos intelectuais que se deixam seduzir pelas “facilidades de uma vida confortável”, defendendo uma atitude ética da parte dos intelectuais em sua relação com os detentores do poder e a consciência do preço que um intelectual paga quando não é conivente com o poder. Pois como já encontramos em Bourdieu, os intelectuais ou se fazem críticos ou se tornam cúmplices, sem possibilidade de conciliação deste conflito.

professora representa acender socialmente. Outras não arriscam mudar por medo ou conformismo. Outras ficam por entenderem ser esta uma forma de resistência ao rolo compressor neoliberal.

Noam Chomsky lingüista de reconhecida competência, mas igualmente filósofo e crítico social, vem denunciando com insistência o que denomina "the making of consent", processo de fabricação de ilusões necessárias que marginaliza as pessoas, tornando-as apáticas, submissas, desinteressadas, passivamente receptivas ao que lhes é imposto através do consumo mediático. Subjetividades formadas no consentimento, na busca de consenso que ao dar a falsa ilusão de pertencimento protege contra a hostilidade e a violência de sociedades despolitizadas.

Se o conhecimento não é neutro, afirmar que "o conhecimento é revolucionário" sem problematizá-lo é ideológico, pois esconde a verdade, apresentando apenas uma parte de uma verdade/mentira. O que nos é imposto como "o saber", nada mais é do que o arbitrário cultural dominante, que impede a expressão dos saberes de grupos subalternos. É este arbitrário cultural dominante que se constitui nos conteúdos pedagógicos veiculados pela escola. Se está correta a denúncia de Bollême de que "instruir é violentar outras formas de expressão", o que caberia à escola, e como se deveria estar formando aqueles e aquelas que irão educar/instruir as novas gerações que a cada ano procuram a escola para se educar e se instruir no sentido mais amplo? Haveria possibilidade de incluir entre os conteúdos pedagógicos, além dos arbitrários culturais dominantes as expressões culturais dos grupos subalternos que lutam por sua emancipação? Como formar professores e professoras capazes de, compreendendo a luta permanente em torno do saber, valorizarem a cultura de seus alunos e alunas, se eles e elas também são vítimas desta luta que os/as impede de "tomar a palavra", conforme de Certeau, já que suas formas próprias de expressão são silenciadas na sociedade e na escola? Será possível, numa sociedade de classes, em que além do conflito entre as classes, há os conflitos raciais, étnicos e de gênero, estabelecermos um diálogo construtivo e respeitoso entre os saberes instituídos e os diferentes saberes instituintes que lutam pelo reconhecimento social? Haveria condições de construirmos um novo conhecimento emancipatório, como propõem alguns, quando as relações entre as partes são desiguais?

Parece-me importante que voltemos a alguns autores que têm nos ajudado a melhor compreender o que se passa na escola e para além da escola na luta permanente dos grupos dominantes por construir e manter a hegemonia, à qual se opõem os grupos subalternizados que tentam se organizar numa perspectiva contra-hegemônica. Para citar apenas dois exemplos, um no México e outro no Brasil - é o que vêm fazendo o Ejército Zapatista de

Libertación Nacional - EZLN em Chiapas no México e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST no Brasil. Tanto um grupo quanto o outro são resultado de uma clara consciência de uma situação de dominação e negação de direitos e de uma grande capacidade organizativa, além da criação e ampliação de canais de comunicação com o mundo. Tanto um grupo quanto o outro sabe o valor do conhecimento e o uso do conhecimento para a manipulação e/ou para a libertação. Tanto um grupo quanto o outro foi forjando na luta a sua consciência e construindo as suas lideranças orgânicas às quais se juntaram intelectuais comprometidos com a transformação. Tanto um grupo quanto o outro chama a atenção do mundo para a sua luta e reacende a esperança de todos aqueles que sonham com um mundo melhor.

Gramsci nos ajuda a compreender esta situação quando destaca a formação de intelectuais orgânicos a cada grupo social fundamental, e desta situação podemos extrapolar para a situação da escola, das professoras e dos alunos e alunas das classes populares.

Quando Gramsci nos fala de senso comum e de núcleos de bom senso está se referindo aos elementos contraditórios que constituem o senso comum das classes subalternas, resultado de suas experiências de vida e, sobretudo, de trabalho, embora também apareça como resultado dos processos hegemônicos. Tanto aparece o conformismo quanto manifesta-se a resistência. As experiências de vida e de trabalho, especialmente nos momentos de crise, representariam a possibilidade de emergência de núcleos de bom senso, que se constituem em núcleos emancipatórios. Os núcleos de bom senso puderam emergir tanto em Chiapas quanto no MST quando a situação de dominação e de desrespeito aos direitos mínimos dos camponeses mexicanos e brasileiros foi se tornando insuportável, fazendo ressurgir a memória de lutas passadas e de heróis e de heroínas que em outros tempos lutaram contra a dominação. Na crise, a resposta foi a organização e a luta, detonando uma ação revolucionária. Na crise foram se forjando as lideranças orgânicas dos dois movimentos.

A categoria senso comum nos parece portanto bastante fértil para melhor compreender a situação de todos os grupos subalternos. Haveria no senso comum destes grupos, conteúdos de hegemonia mas contraditoriamente nele se encontraria também, conteúdos emancipatórios. As professoras historicamente subalternizadas na América Latina podem ser melhor entendidas a partir desta categoria quando, apesar de todas as dificuldades que enfrentam em seu cotidiano para o exercício de sua profissão, ainda

encontram forças para lutar por uma escola pública de qualidade para as crianças das classes populares. Este é o núcleo de bom senso porque emancipatório de uma insatisfação coletiva com as condições de trabalho que enfrentam. No entanto também nos deparamos, face à mesma situação vivida pelo coletivo de professoras, com conteúdos de hegemonia que provocam em algumas professoras a evasão do magistério em busca de melhores oportunidades profissionais, abdicando da luta, e que em outras professoras provocam o desinteresse pelo que possa decorrer de sua ação pedagógica, quando algumas se justificam afirmando - "para o que ganho já faço muito", ou quando ao insucesso de algumas alunas comentam - "para que exigir muito de quem está destinada a ser empregada doméstica?". Muitas das que ficam apesar de insatisfeitas, ficam, talvez, por falta de coragem de arriscar o novo, ficam por um forte conformismo paralisador, ficam apesar de insatisfeitas, embora lhes falte o movimento potente de busca de outros caminhos, ou, o que nos parece mais interessante, ficam por determinação por lutar pela transformação da escola. Estas são as reações mais comuns das professoras, segundo a nossa pesquisa, conforme já me referi, que vem nos revelando uma tal complexidade que nos impede de ousar generalizações.

Outro autor que muito tem nos ajudado em nossas reflexões sobre a educação e sobre a formação de professores é Voloshinov/Bakhtin em sua discussão sobre a multiacentualidade do signo. Afirma este autor ser o signo um espaço de luta de classes, pois que, apesar de cada signo ser lido de formas diferentes por diferentes grupos, os que detêm o poder tentam passar a falsa idéia de que seja uniacentual, eterno, imutável. A classe dominante, em sua ação hegemônica, tenta escamotear a luta que se trava nas diferentes orientações dos grupos antagônicos, ao apresentar o signo como uniacentual, ou seja, tenta mais uma vez universalizar a sua própria leitura, resultado de seus interesses particulares. Voloshinov/Bakhtin é contundente ao postular que "o signo tem duas caras... esta qualidade dialética interna do signo se exterioriza abertamente apenas em tempos de crise ou mudanças revolucionárias".

As duas caras do signo aparecem na escola ainda que nem sempre a professora disso tenha clareza. As crianças das classes populares trazem a leitura que seu grupo sócio-cultural faz do signo, já que como vimos em Voloshinov, cada grupo faz a sua leitura própria. Assim, a leitura do signo que fazem as crianças e jovens das classes populares brasileiras está vinculada à sua situação de classe, de etnia, de raça e de gênero que sendo um grupo que se caracteriza por ser constituído de trabalhadores negros ou mestiços de

ambos os sexos se apropria da língua, no caso o português usado no Brasil, de uma forma muito peculiar e diferente da "leitura oficial", que é a da escola e que tem a sua origem numa cultura branca, patriarcal, européia. Estabelece-se o conflito quando a professora, por ignorar o conteúdo ideológico da leitura do signo aceita como verdadeira pela escola, não reconhece a fala da criança como apenas diferente da norma utilizada e valorizada pela escola e estigmatiza a fala "estranha", considerando-a errada, impedindo deste modo que a criança possa se expressar e ser aceita em sua diferença. Ao invés de reconhecendo a multacentualidade do signo e o conteúdo ideológico subjacente à falsa idéia de uniacentualidade a professora dificulta quando não impede que as crianças afro-brasileiras das classes populares possam desenvolver de forma potente a sua capacidade de construção de um discurso emancipador.

Encontramos pois, em Gramsci e em Voloshinov/Bakhtin que as condições ordinárias de vida dificultam a emergência dos aspectos positivos da contradição presente na ideologia dominante e que é preciso que ecloda a crise ou que se instale a luta para que o seu potencial revolucionário se manifeste. Isto nos faz concluir que os saberes populares trazem dialeticamente possibilidades contraditórias de manutenção do statu quo e de transformação, já que podem ser acríticos e reforçadores de mitos e da dependência(como da professora que afirma - "para que exigir tanto se o seu destino é ser empregada doméstica?"), como também podem ser críticos e mobilizadores de energias transformadoras(como da professora que se mantém na escola lutando por uma escola de qualidade social para as classes subalternas). Esta me parece uma questão fundamental quando se trabalha com as classes populares, seja na escola seja fora dela - procurar identificar os conteúdos revolucionários das falas e das ações populares para poder contribuir para que os núcleos de bom senso se ampliem e fortaleçam.

E neste momento chamo outro autor que muito tem nos ajudado em nossa tentativa permanente de melhor compreender o que acontece numa sala de aula, a fim de melhor atuarmos na formação inicial e continuada de professoras e professores. Trata-se de Ginzburg que nos ensinou a trabalhar com indícios, pistas e sinais, marcas singulares que fazem emergir os sujeitos que tantas vezes nos passaram despercebidos. Isto nos obrigou a reeducar os nossos sentidos de modo a poder ver o que antes olhávamos sem ver, a ouvir o que nos pareciam apenas ruídos, barulhos que hoje sabemos encerrar um mundo

desconhecido de significados, a identificar com o toque, as pregas²⁷, onde antes só percebíamos a superfície plana e uniforme e que escondem um mundo de mistérios, ou pelo cheiro identificar mudanças que se escondiam no aparente “mesmo”, ou mesmo o singular que se esconde no “mesmo”. Íamos entendendo que talvez Warburg estivesse certo ao afirmar que “Deus está no particular”. Descobríamos que só poderíamos compreender a escola e aqueles e aquelas que nela interagem se nos puséssemos a investigar o seu cotidiano. O detalhe, aquilo aparentemente sem importância, se tornava fundamental para a explicação científica. Com Ginzburg nos aventurávamos a superar a antítese entre racionalismo e irracionalismo, ou melhor, descobríamos haver mais de uma lógica e que algumas destas outras lógicas, por preconceito ou má fé, eram chamadas irracionalidades e, o que é pior pelas desastrosas conseqüências, pois assim fazendo mais uma vez penalizávamos as crianças de origem africana ou indígena, impedidas de expressar as suas cosmovisões, por nós que não éramos capazes de compreender outras formas de ver e de falar do mundo. No embate entre diferentes culturas que se dá na escola em que a cultura hegemônica silencia as demais e que nós começávamos a ver com outras lentes éramos levadas a repensar todo o nosso trabalho de pesquisa.

Voltávamos, por exemplo, a investigar aquelas crianças que até um momento iam bem na escola, mas que sem que percebêssemos, um certo dia apareciam numa terceira série numa classe especial “por não aprenderem”. Mas como, se até o momento que acompanháramos a sua caminhada na aquisição da linguagem escrita elas iam tão bem, sendo capazes de produzir textos coletivos e pequenos textos individuais, ainda que este fosse apenas o começo de uma longa caminhada a ser percorrida? A pergunta que nos fazíamos sem encontrar resposta era - o que acontecera para que aquelas crianças como que tivessem parado? Aceitamos o desafio e nos pusemos a tentar identificar o momento em que algo acontecera e que não conseguíamos explicar. Acompanháramos um grupo de crianças que juntas avançavam construindo conhecimentos sobre a linguagem escrita. Observávamos umas aprendendo com as outras e todas com a professora. E de repente, era como se algumas houvessem mudado de rumo. Sem encontrar explicações em nossa bagagem teórica, entregamo-nos à dúvida, assumindo a dúvida como método.

²⁷- Estou tomando de empréstimo a expressão já tomada de empréstimo por Tobie Natan a René Thom de sua “théorie du plis”. Natan afirma que “c’est dans le plis que la structure se manifeste”. Para Natan nós sempre tentamos evitar que os outros vejam as nossas pregas, talvez, acrescento eu, porque intuamos que as pregas

la ficando claro para nós que a literatura pedagógica não dava conta da situação que nos desafiava., o que nos levou a buscar fora da pedagogia subsídios que foram nos mostrando outras possibilidades explicativas e aplicativas.

Encontramos em José de Souza Martins e Victor Valla, por exemplo, que “a crise da compreensão é nossa”. Os dois pesquisadores afirmam que a grande dificuldade que enfrentam aqueles e aquelas que pretendem trabalhar com as classes subalternas é de já trazerem um a priori carregado de preconceitos quando se aproximam daqueles e daquelas que pretendem ajudar, o que lhes impede de construir um diálogo fértil com a população. Se aproximam munidos de tantas certezas que lhes fica difícil, senão impossível, se abrirem para novas explicações que a realidade desafia a construir. Suas interpretações apriorísticas são freqüentemente um obstáculo intransponível ao desejado diálogo e à produção de novas explicações. Com estes pesquisadores e com outros como Morin, aprendíamos que as certezas são impeditivas da criatividade explicativa e da apreensão da complexidade do fenômeno. Aprendíamos também a riqueza potencial da dúvida, caminho instigante, desestabilizador e fértil.

Voltávamos portanto à escola agora trazendo dúvidas ao invés de certezas e nos púnhamos a ouvir mais atentamente o que nos diziam as professoras, conscientes que estávamos de que é preciso ouvi-las a partir do que elas efetivamente dizem e não naquilo que esperaríamos que dissessem. Assim também fomos ouvir as crianças que na avaliação da escola haviam fracassado. Ouvimos suas mães e pais, quando os tinham e quando atendiam a nosso convite para uma entrevista. Retomávamos os trabalhos que nos fora possível recuperar, pois muitos haviam sido entregues às próprias crianças para que levassem para suas casas e no caminho se haviam perdido. Escovávamos a história destas crianças a contrapelo conforme Benjamin e como detetives procurávamos indícios daquele “fracasso” quando ainda não haviam “fracassado”, certas de que as crianças em seu desvio de rota haveriam de ter deixado pistas das quais não se deram conta nem a professora nem nós, pesquisadoras. Procurávamos o fracasso quando ainda se anunciava e que, porque não foi levado em conta, foi se tornando fracasso real, com todas as suas conseqüências. Procurávamos quando se teria dado a mudança em crianças que até um momento se mostravam orgulhosas de seu saber e que agora se afirmavam nada sabendo. Tentávamos

encerram toda a complexidade e portanto toda a riqueza de nossas vidas. As pregas encerram a zona mistério de nossas vidas, guardada como um tesouro que efetivamente são.

reencontrar as pistas deixadas no caminho, como os miolos de pão deixados na floresta por João e Maria, na história que a todos encanta até hoje.

Nossa hipótese é de que muitas daquelas crianças que vinham caminhando junto com o grupo sob a direção da professora, num determinado momento ousaram tomar um atalho, saindo da estrada conhecida da professora. Ao tomarem o atalho teriam sido abandonadas pela professora, que vítima de sua formação uniformizadora não compreendera a mudança de rumo das crianças a partir delas mesmas, avaliando como fracasso das crianças não conseguirem acompanhar a turma como as demais. Talvez se a professora tivesse se aberto para aceitar o novo caminho que as crianças estavam tomando e se nós, pesquisadoras, tivéssemos ajudado a professora a ousar caminhar pelo atalho com as crianças, estas não tivessem fracassado.

Muito teria ajudado a todos se naquele momento já nos tivéssemos deparado com as pesquisas de Cyrulnik, quando o pesquisador se refere ao que denomina "figure d'attachement", a figura materna ou uma figura substituta, que pode até ser um objeto, que forneceria a "nourriture affective", sem a qual dificilmente acontece o desenvolvimento ou a aprendizagem. Se a professora tivesse fornecido o nutrimento afetivo indispensável para que as crianças pudessem se sentir seguras para avançar pelo atalho, funcionando como figura de apego, talvez estas crianças não tivessem perdido o rumo e entrado no caminho do fracasso, mas tido sucesso em sua caminhada e nos ensinado que não há apenas um caminho para chegar à apropriação da linguagem escrita.

Hoje nossa investigação se dá no sentido de identificar o momento do "desvio de rota" das crianças e identificar pistas que possibilitem uma retomada da ação da professora no sentido de ajudá-las a retomar suas aventuras com a linguagem escrita. Temos trabalhado para que as professoras aceitem que há caminhos diferentes para chegar ao mesmo ponto, ou seja, que as crianças podem aprender a ler e a escrever por caminhos diferentes dos que conhece e reconhece a professora. E mais, muitas vezes o atalho nada mais é do que a manifestação do pensamento criador da criança e de sua audácia em se aventurar por caminhos desconhecidos até então. E não foi sempre assim que se deram os avanços da ciência? Todos os cientistas aceitam um determinado paradigma até que algum cientista rompe com o paradigma aceito como verdade e toma um atalho, construindo um novo paradigma revelador de novas possibilidades de resposta, contribuindo assim para o avanço da ciência. Pois é, a escola fala tanto em ciência e aprende tão pouco com ela.

Nós estamos conscientes de como é difícil para quem foi formada com a idéia de haver A Verdade e que A Ciência encerraria esta verdade, aceitar que a verdade é uma construção ideológica e que, na verdade, a ciência é a busca permanente de verdade e não A Verdade encontrada e resposta a todas as questões em qualquer situação, tempo ou lugar. Como entender que a verdade é filha do tempo e não da autoridade, conforme afirmava Bacon? Para quem foi formada acreditando haver uma lógica, uma racionalidade, um saber, é difícil aceitar que há várias lógicas em permanente conflito na sociedade, pois que esta luta é parte da luta pelo poder.

A professora que se torna pesquisadora de sua própria prática e a pesquisadora que investiga a prática da professora - um rico diálogo

Temos trabalhado desde muito tempo numa perspectiva de que a professora é inevitavelmente uma pesquisadora de sua própria prática e que no processo de investigação de sua própria prática produz conhecimentos. Na medida em que em seu cotidiano na sala de aula se depara com problemas para os quais não traz soluções a priori é levada a investigar o que acontece, por que acontece e o que pode ser feito para solucionar o problema.

Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua própria prática é para nosso grupo um princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa ação política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução.

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial. Esta formação adquirida formalmente num curso de formação de professores foi sendo enriquecida durante toda a sua vida por todas as vivências e experiências pelas quais a futura e atual professora passou/passa - mulher, criança, jovem, adulta, filha, irmã, companheira, colega, mãe, situações impactantes de conquistas e de perdas, vivências de amor e de ódio, de solidariedade e de competição, participação em movimentos sociais de reivindicação, de protesto, lutas que vão forjando uma multiplicidade de identidades a que Stuart Hall se refere como identidades híbridas, e que já encontramos o conceito anunciado em Canclini com o seu conceito de culturas híbridas. Pois tudo isto faz desta mulher professora um ser único, diferente de todos os

demais, original, apesar de que cada aspecto de sua rica vida a aproxime de tantas pessoas, também únicas.

Dá que, quando trabalhamos com as professoras ou futuras professoras procuramos captar esta condição de ser única, porque cada uma tem uma história única tecida num emaranhado de histórias coletivas e que se manifesta de uma forma singular. Reconhecê-las em sua diferença as faz se prepararem para ver em seus alunos e alunas a sua condição de únicos, ainda que tantos aspectos de sua unicidade os/as façam aproximar-se de outros e outras no que têm em comum. Reconhecendo-as em seus aspectos únicos e coletivos vamos entendendo que o coletivo é muito mais do que apenas um "coletivo"(grupo) de pessoas, sendo na verdade, um grupo de únicos que se aproximam pelo que têm em comum e que este coletivo tem uma qualidade diferente da soma das partes. Aliás já compreendêramos a relação todo/partes com Morin, que complexificando esta relação, nos ensinara que na relação todo e partes não é apenas a parte que está no todo mas o todo organizador que igualmente está nas partes que interagem e que só podem funcionar devido ao todo, que é sempre mais do que a soma das partes, uma vez que as interações produzem um "plus" que não estava anteriormente nos elementos constitutivos, além de um "minus", pois as ligações da organização não permitem que se expressem algumas das características das partes.

Cada característica(parte) desta professora que é uma totalidade e que a faz única, influi e é influída pelas suas outras características(ou partes). Ser mulher e professora a faz diferente de ser mulher e não ser professora. Ser mulher , professora e mãe a faz diferente de ser mulher, professora e nunca ter vivido a maternidade. Ser mulher, professora, mãe e jovem a faz diferente de ser mulher, professora, mãe e idosa. E assim ao infinito de possibilidades em que cada parte influi no todo, sendo uma totalidade em si. Ser mulher, por exemplo, já é em si uma totalidade, na medida em que a totalidade mulher a torna diferente da totalidade homem. Esta totalidade Mulher vai influir em todas as partes que interagindo compõem o plus que não estava anteriormente nos demais elementos constitutivos. E assim, cada parte desta totalidade com tantas características (outras partes) se atualiza num todo organizador que nos dá a marca da diferença.

Esta reflexão nos leva a concluir que as coisas não são mas se tornam nas interações, que as propriedades não estão nas coisas mas nas interações entre elas. Portanto estas relações não são, necessariamente determinadas por leis gerais, mas o acaso tem em si o seu espaço/tempo. E nos perguntando, perguntamos às professoras - Se assim é, que

sentido tem afirmar que uma criança é imatura, como se houvesse um momento em que a maturidade estivesse consolidada. Se as coisas não são mas se tornam nas interações, mais importante do que tentar identificar o desenvolvimento consolidado, seria trabalhar com o desenvolvimento potencial. A ação educativa há que se dar a partir do desenvolvimento potencial, das zonas de desenvolvimento proximal conforme Vygotsky, pois que o desenvolvimento consolidado foi produzido no passado a partir de vivências, experiências, aprendizagens para as quais a professora há de ter contribuído. Mas já fazem parte de um passado que precisa ser presentificado pela ação da professora.

Este é o caminho pelo qual temos nos aventurado, com todos os riscos, pois sair do caminho das certezas para o caminho das dúvidas mexe com a nossa histórica onipotência. Enfim, como Freud já denunciava que a onipotência mascara a impotência, vamos construindo e ajudando as professoras a construírem novas relações com os outros e outras e consigo(conosco) mesmas, relações que vão revelando as nossas fragilidades e contraditoriamente nos fazem mais fortes.

Cada vez fica mais claro para nós e para as professoras e alunas com as quais trabalhamos, que a escolha da dúvida como método nos leva inevitavelmente à necessidade de investigar permanentemente a escola na tentativa de melhor compreender a sua complexidade ainda que a saibamos inatingível, pois que a cada nova apreensão da realidade, novas revelações do desconhecido. Esta constatação é que nos faz concluir da importância de que a professora se torne pesquisadora de sua prática, atualizando a teoria quando esta não dá conta da complexidade da situação com que ela se depara em seu cotidiano. Trabalhamos, nós e as professoras, com pistas, indícios e sinais, nem sempre as melhores pistas, indícios e sinais, mas as possíveis para nós naquele momento singular.

Bibliografia

- ALVES, N. e GARCIA, R.L. *Uma infinidade de mundos possíveis - fragmentos de um discurso em construção*. XX Reunião Anual da Anped, Caxambu, 1997.
- BAHKTIN, M.M. *Speech Genres & Other Essays*. Ed by EMERSON and HOLQUIST. USA, University of Texas Press, 1996.
- BENJAMIN, W. *Illuminations*. Ed by ARENDT, H. New York, Schocken Books, 1969.
- CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas*. Buenos Aires, Sudamérica, 1995.
- CERTEAU, M. de. *La toma de la palabra*. México, ITESO, 1995.

- CYRULNIK, B. *O nascimento do sentido*. Lisboa, Instituto Piaget, 1995.
- GARCIA, R.L. *Cartas Londrinas*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1995.
- _____. (org). *Formação de Professoras Alfabetizadoras - reflexões sobre a prática*. São Paulo, Cortez, 1996.
- GINZBURG, C. *Mitos Emblemas Sinais*. São Paulo, Cia das Letras, 1986.
- GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Torino, Einaudi, 1975.
- HALL, S. *Identidades Culturais*. Rio de Janeiro, DP&A, 1997.
- LÉVY, P; AUTHIER, M. *As árvores de conhecimentos*. São Paulo, Escuta, 1995.
- MARTINS, J. S. *Caminhada no chão da noite*. São Paulo, Hucitec, 1989.
- MATURANA, H.; VARELLA, F. *A árvore do conhecimento*. São Paulo, Ed. Psy II, 1995.
- MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1996.
- NATAN, T. *L'influence qui guérit*. Paris, Odile Jacob, 1994.
- PRIGOGINE, I. *El fin de las certidumbres*. Chile, Andres Bello, 1996.
- TAMARIT, J. *Poder y Educación Popular*. Buenos Aires, Libros del Quinquio, 1992.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- VOLOSHINOV, V. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.

Inovação na Universidade: rupturas paradigmáticas e revitalização do ensinar e do aprender

INOVAÇÃO E RUPTURAS PARADIGMÁTICAS: A CENTRALIDADE DO CONHECIMENTO NA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Denise Leite¹

Discutir inovação, especialmente na Universidade, pode provocar suspeitas de um retorno ao túnel do tempo. Estaremos nos anos 60 ou 70? Pode também, provocar sentimentos de *fin du siècle*, quando a incerteza do futuro nos lembra que é preciso mudar, renovar, estar atento e até antecipar-se ao que irá acontecer no terceiro milênio da era cristã. Considerar o tempo passado ou o tempo futuro como referência, apenas nos mostra que o presente, como dizia o poeta Mário Quintana, "é um sanduíche de nada..."

Pesquisar no tempo presente, dentro deste "sanduíche de nada", no espaço da "anarquia organizada", como já foi chamada a Universidade, constitui um desafio. Especialmente se, após tantas publicações, congressos, seminários e reuniões,...infinitude de reuniões...podemos afirmar, sem margem de erro expressiva, que o ensino continua como sempre foi: preponderantemente reprodutivo e até anacrônico, distante da realidade social e, um sem número de vezes, igualmente distante dos avanços da ciência mais contemporânea.

O que temos pois, a acrescentar ao desafio, na perspectiva de revitalização do ensinar e do aprender no terceiro grau? Por que a questão do conhecimento é central para a pedagogia universitária?

Que inovação é esta de que falamos?

Sociedade dos companheiros

Quero contar uma breve história, que provavelmente será do conhecimento de muitos, para encaminhar esta discussão. Aprendi com uma mestrandia, arquiteta de formação. Conta ela em suas pesquisas, que a origem da Geometria Descritiva parece ter sua gênese no corte das pedras com as quais se edificavam as catedrais góticas da Idade Média. O processo construtivo era domínio das chamadas "sociedades dos companheiros". Estas eram sociedades secretas, independentes das corporações de ofício, formadas por

¹ Profª. Drª do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS

mestres, pedreiros, canteiros e carpinteiros. Ao tempo das cruzadas, esta sociedade de artesãos trabalhava com métodos de Geometria Descritiva que não eram de domínio comum. Os segredos da Geometria eram zelosamente guardados pelos "companheiros" e relatados aos iniciados pela via exclusivamente oral. Nada se escrevia para evitar a transmissão da informação arduamente alcançada no exercício de projetar, rebater, cortar e executar a partir da *épura* (representação no plano, de uma figura espacial) do conjunto de primeira grandeza arquitetado. Como se rompeu o segredo da sociedade dos companheiros tão zelosamente preservado?

No séc. XVI, Phillibert de L'Orme escreve dois livros sobre os segredos da "arte do traço"!

O texto escrito suplantar a tradição oral, e o novo saber teórico, sistematizado, vai se opor ao segredo do conhecimento da prática (Vasconcelos, 1997). Esta foi a inovação do séc. XVI! Com esta história é possível ver a transgressão ocorrida: a sistematização da prática, o teórico, a ciência em construção, invadindo o "segredo" da tradição oral e construindo um campo de saber.

O que aconteceu? Uma ruptura epistemológica, sem dúvida.

Ruptura esta, estabelecida entre um conhecimento prático e um teórico, que a ciência se encarregará de preservar e manter até os nossos dias, em nome de um fazer chamado científico. A racionalidade da ciência² em formação passa a ser superior a outras formas de conhecer.

Desnecessário lembrar que a escrita e o acesso ao livro e aos cálculos nele contidos, estavam desde então, constituindo um novo segredo - a cultura letrada que, junto com a cultura da ciência, vai servir a um novo tipo de incluídos. Para falar a verdade, uma nova sociedade dos companheiros, da qual todos nós fazemos parte, hoje.

2 A racionalidade da ciência pode ser bem compreendida com Bachelard. No sentido de positividade, esta racionalidade se estabelece em parâmetros que incluem, segundo Beloni (1997), uma "postura pedagógica de ciência": (1) colocar-se contra o saber conhecido pois, só se conhece pelo já conhecido; (2) colocar-se na incerteza para desobstaculizar a verdade fixa, imutável, o dogma para com isto, se possível, psicanalisar o espírito científico; (3) conhecer-se a partir da consciência da necessidade de modificar, de transformar, (serve como estímulo para o conhecer); (4) abandonar dogmas e certezas para aventurar novas pesquisas e, com isto, ampliar conhecimentos; (5) manter a vigilância epistemológica para entender os porquês, rupturas com o conhecido imediato, com o senso comum; (6) formular perguntas, saber formular problemas para também saber questionar; (7) aprender a conhecer pelos nichos estabelecidos entre o experimento e as observações, através de dados racionalizados; (8) intervir tecnicamente para superar, retificar, os obstáculos quer sejam eles produzidos pela linguagem inadequada ou o substancialismo, ou o animismo e outros; (9) procurar o sentido, o significado dos problemas e das suas relações e causalidades; (10) revisar e reorganizar constantemente as noções iniciais procurando produzir conhecimento por aproximações sucessivas; (11) esclarecer as cadeias das relações - forma, conteúdo, contexto, conceito, sentido. Com isto, se entende que a procura do conhecimento se dá por aproximações sucessivas, através de uma racionalidade contingente, numa postura racional da negação dialética - a filosofia do não - onde a retificação do erro, sua reestruturação, revisão ou reenfoque também são momentos importantes de aproximação ou de criação do novo.

Horizontes educativos pós-modernos e a miopia microsocia

Nesta "sociedade dos companheiros intelectuais/professores", desde final dos anos 80 se discute a pós-modernidade; se discute, e publica muito, sobre neoliberalismo, seus ameaçadores tentáculos se espalhando sobre a educação e produzindo toda sorte de desgraças imagináveis. A tal ponto os horizontes educativos parecem desesperançados, a partir dessa discussão, que muitos de nós, reduzidos "multiculturalmente" falando, a um/uma raça, sexo, etnia, cultura, o/a professor/a, no seu/sua, o/a lugar/es (Mulher, negra e professora era o prólogo da tese de uma colega!) estamos seriamente pensando em refugiar-nos na criticada e antiga modernidade...

Sem pretensões de uma análise estrutural sob o ponto de vista econômico e político, me parece prudente estar atento tanto ao momento vivido aqui no sul da América Latina, no Mercosul, quanto ao movimento de reordenação capitalista produzido no mundo. As articulações, objetificadas pela transnacionalização dos capitais e serviços, pela economia *just in time*, pela difusão social da produção e pelo domínio da comunicação e da informatização, mostram a relativização do antes distante mundo/universo em relação ao local/regional/de minha esfera de entendimentos. Este modo de produção, que em versão pós-moderna, não recupera o conceito de classe, segue sendo, como em versões anteriores, um processo de produção e reprodução da vida social e cultural. Porém, suas lógicas se apresentam com formatos diferenciados para sociedades que, até mesmo dentro de um único bloco econômico, têm ritmos diferenciados de desenvolvimento político, social e econômico. Com este processo de reordenação capitalista, que no horizonte do momento parece estar mais claro, instala-se a necessidade de desconstrução de certezas e invenção de outras. Criam-se, junto com estas construções e desconstruções teóricas, lógicas culturais e possíveis paradigmas emergentes de conhecimento. Nestas preciosidades do pensamento contemporâneo, nós, os companheiros da sociedade dos intelectuais de 3º. mundo, somos bons especialistas. Conquanto não tenhamos ainda resolvido os elementares problemas do ensinar a ler e escrever e contar, entramos na sociedade de mercado, produzindo textos que repetem o que já foi dito ou reproduzem as novidades que obtivemos da leitura das publicações mais recentes do colega do 1º. mundo, acessadas agora com toda facilidade através do correio eletrônico e da Internet. Assim, somos produtores e produto de mercadorias e, paradoxalmente, consumidores gulosos das mesmas. Nossos desejos e subjetividades se autoproduzem e reproduzem na mesma direção das lógicas da

reordenação: quanto mais consumo e mais consumidores, mais mercado e mercadorias. E, os textos que produzimos, entram no mercado e são tão consumidos quanto nós consumidores, tal como mostra Bernstein (1990).

A meu ver, o perigo está na contribuição inconsequente que se pode fazer à nova lógica cultural, que serve a um mundo que não nos serve. De tal sorte, que uma espécie de miopia microsocia, assim instalada, pode contribuir para legitimar o pensamento hegemônico, carregado com altas doses de liberalismo, que o movimento de mundialização do capital parece necessitar para sua permanente expansão.

Com ou sem miopia microsocia, a centralidade do Conhecimento, quer na versão científica quer na tecnológica, é indiscutível. Faltam-nos, a meu ver, ferramentas analíticas, produzidas em nosso meio, frente às nossas necessidades, para enfrentar a questão e desvendar seus segredos. A sociedade dos companheiros, hoje, precisa preocupar-se com formas de conhecer que contrariem aquelas que estão dadas; não porque não são boas ou úteis mas, porque servem a interesses que contemplam principalmente aos incluídos das sociedades internacionalizadas.

A sociedade dos companheiros, hoje, pode até aceitar a idéia de descolonizar os currículos pela ação nos interstícios das relações de poder do cotidiano (Silva, 1997, p.169). Mas, isto não é suficiente. Enfrentar a "servidão internacional" requer investimento na questão central do conhecimento, seus paradigmas e intenções de uso.

"Na dialética do local-global estamos entendendo que é preciso encontrar novas formas de conhecer, pois, como parte/parcela do sistema mundial não gostamos da injustiça, da opressão e das regulamentações que o capitalismo vem produzindo. Não gostamos das regulamentações e das certezas com as quais a Universidade conduz seus currículos profissionalizantes; não aceitamos os silêncios produzidos no interior das salas de aula onde docente e alunos agem como espectadores acomodados." (Leite, 1997)

Com a questão do conhecimento e a Inovação, se preocupa a pesquisa da qual faço parte. Inovação entendida como ruptura com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa, ou uma transição paradigmática com reconfiguração de saberes e poderes, que está ocorrendo em diferentes espaços acadêmicos e em diferentes universidades.

Perseguindo possibilidades ou "o caminho se faz ao caminhar"

Esta fala, se apoia nas discussões que vêm se desenvolvendo em quatro universidades públicas do Brasil e da Argentina sobre o tema da Inovação na Universidade,

considerando ser esta uma das perspectivas de contribuir para a revitalização do ensinar e do aprender.³ Estudam-se casos inovadores, em cada Universidade, contabilizando-se inúmeras entrevistas presenciais e eletrônicas, observações, questionários e análise de documentos, através de uma metodologia destacada pela **Parceria, a qual por definição, se caracteriza na aproximação pela diferença da qual resulta uma produção de conhecimento** (Leite, 1997). Os movimentos de atração e repulsão, de onda e de partícula, de modo análogo a física moderna, constroem a parceria. Como o caminho se faz ao caminhar, esta metodologia vai se construindo pela contaminação, pela travessia conjunta de fronteiras que, localizando nichos de investigação, não os desenraíza culturalmente. Cada Universidade mantém seus vínculos, dessemelhanças e identidade, pois trabalha com a diferença e com a linguagem na qual são formuladas as perguntas. Procura-se justamente construir conteúdos com e para as diferenças.

Isso posto, quero trazer algumas reflexões sobre o Conhecimento que, em falta de uma melhor caracterização, estamos chamando de Conhecimento Social.

Ou seja, o que encontramos de inovação, de transgressão e ruptura, naquilo que se refere ao conhecimento nos casos estudados? Quer se considere a localização da situação em estudo no espaço macroinstitucional, como o vestibular, a avaliação e o CEAM (Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares), quer se considere o espaço microinstitucional da sala de aula e da educação popular, descobrimos uma forma de conhecer, de buscar o conhecimento, de retirá-lo de sua condição de conhecimento morto, que difere frontalmente do que se entendia como inovador nos anos 60 e 70; daquilo que se entende por inovador, hoje, no plano hegemônico, por exemplo, dos gestores dos sistemas educativos dos países emergentes, em tempos de políticas públicas que acompanham a reordenação capitalista.

3 Participantes do grupo de pesquisa: Prof^a. Dr^a. Denise Leite, Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha, Prof^a. Dr^a. Inna Alencastro Veiga, Prof^a. Dr^a. Marília Fonseca, Prof^a. Dr^a. Elisa Lucarelli, Ana Maria Braga, Maria Elly Gieiro, Cleoni Fernandes, Adriana Campani, Alcindo Ferla e Sara Seyboth, Evandro Alves, Márcia Maciel Campos, Luciane Nolasco, Maria Alice Salgado, Heloísa H. L. Mársico, Ana Helena M. Barreto, Silvana Caldeira, Flávia S. Borges, Fabiane Vilela Marrou, Crisna Bierhals, Prof^a. Lucia Maria Gonçalves de Rezende, Prof^a. Maria Donato, Prof^a. Isabel Abal de Hévia, Prof^a. Norma Servin, Prof^a. Irina Elena Zacaria, Prof^a. Martha Esther Nepomneschi, Sara Cláudia Filkenstein, Cláudia Maria Faranda, Cláudia Mirta Probe.

Regulação e disciplinamento ou “os segredos da arte do traço”

Considerando que os estudos sobre Inovação⁴, nos mais diversos âmbitos, progrediram a uma média de 500 artigos/ano a partir de 1964 (Cardoso, 1992), compreendemos a fecundidade deste campo. Analisando os trabalhos de alguns dos mais importantes pesquisadores na área (Havelock, 1970, 1973 apud Huberman, 1973; Garcia, 1980; Canário, 1987; Patrício, 1989; Correa, 1989; Nóvoa, 1992; Fuenzalida/CINDA, 1993; MEC/CRIE/CRED, 1997), entende-se que a forma como se percebe o conhecimento inovador corresponde à idéia de novidade e melhora da qualidade, estando associada à expectativa de mudança e reforma que se institui pelo poder político.

O conhecimento, paradoxalmente, nem sempre constituiu a questão central das preocupações. O central da inovação é a articulação de estratégias, de modelos, de poderes e constelação de forças, que servem ao objetivo intencional da mudança ou reforma⁵. Sobre conhecimento, sobre questões paradigmáticas, não se faz menção nos estudos sobre inovação. Se depreende que o conhecimento em si, deve sustentar a melhoria ou reforma dos sistemas. Assim, ele seria utilitário, pragmático e axiomático - seu uso, finalidades e valores fazem parte de um conjunto que “visivelmente” é bom, produz o bem, traz a melhora e o progresso para cada um e para todos. Nessa concepção de inovação o conhecimento está subjacente ao processo de intervenção. Ele é parte da intervenção que vai se dar através de técnicas e estratégias. É preciso trabalhar as cabeças, as lideranças para implantar inovações cujos modelos e estratégias foram definidos por Huberman (1973). Desta forma, a inovação idealizada pelo *expert* serve aos fins objetivados; se subentende que o conhecimento, finalístico e prescritivo, constitui uma função do poder. Ou seja, o conhecimento regulador exerce um poder que serve à regulação social.

“As formas mediante as quais os indivíduos compreendem e interpretam o mundo atuam como mecanismos de auto-disciplina; o conhecimento limita e produz opções e possibilidades. Nesse sentido do poder, é regulador aquilo que se julga como razoável e bom no ensino, ou irracional e mau, aquelas práticas acerca das quais nos sentimos bem ou culpados, e que são consideradas normais ou anormais.” (Popkewitz, 1994; p.47)

A racionalidade cognitivo-instrumental, da razão técnica e estratégica fazem a reprodução da ordem que se quer ligada ao progresso e inovadora mas que, mesmo quando

⁴ Revisão “Conceitos de Inovação na Literatura”. Texto para estudo desenvolvido por Ilma Veiga e a autora, com apoio das bolsistas Adriana Campani e Fernanda Madruga.

⁵ 1) Modelo de pesquisa e desenvolvimento; 2) resolução de problemas; e 3) interação social.

se usam concepções cognitivistas/construtivistas de conhecimento, continuam servindo para assegurar individualismo e ordem hegemônica. Ou seja, a inovação não desafia o conhecimento e as formas de conhecer, ela serve a uma causa e o que ela produz em resumo, é o mesmo sistema “modificado” pelo exercício de distintas formas de poder. Por isso, os paradigmas que sustentam o conhecimento e a inovação inseridos neste sistema não são questionados. Como dizem Gonçalves e Alves (1995, p.140), a mudança constitui *a mais invariável constante* dos nossos dias.

Talvez, por isso, todo sistema político ditatorial se considera inovador. A reordenação capitalista ao final do século busca “inovar” as relações de produção (flexibilização da produção; tempo não produtivo como tempo-trabalho; trabalho autônomo; subcontratação; terceirização; facção; contrato flexível, contrato temporário de trabalho, banco de horas.) Os sistemas educativos buscam inovar pela avaliação e pela descentralização. Inovam para “melhorar” a qualidade e a produtividade do próprio sistema, dos currículos (PCNs) e da formação dos professores.

Não precisamos de uma análise mais aprofundada para entender que as lógicas privilegiadas nestas inovações, “os segredos da arte do traço”, envolvem classificação, comparação, competição, individualismo e disciplinamento. Estas lógicas reguladoras se apóiam em conhecimento regulador que talvez contribuam para construir as subjetividades consumistas e midiáticas da “cultura do efêmero” (Lipovetzki), do “horror econômico” (Forrestier) e do “fim da história” (Fukuyama).

Cidadania, emancipação e solidariedade passam ao longe, mesmo quando os temas do momento como drogas, AIDS e ecologia, estão presentes nos currículos. Enquanto conhecimento como regulação for a única forma de conhecimento visível, a regulação social fundamentalmente produzida pela regulação econômica, continuará mostrando suas forças, incluindo e excluindo pessoas nos mais diferentes setores da vida humana.

O corte das pedras

Inovação, no entendimento dos pesquisadores do meu grupo, está associada à ruptura ou à transição paradigmática. A ruptura passa pelo corte das pedras, pela tradição oral, pelo caminho inverso àquele percorrido pelo conhecimento científico. Ou seja, a inovação consiste em aproximações sucessivas e dialéticas entre prática e teoria, entre conhecimento “vivo” e “morto”, refazendo os caminhos do conhecer, nas suas

possibilidades de contemplar as necessidades humanas, e não apenas as do capital/consumo.

Essa forma de conhecimento a qual denominamos Conhecimento Social⁶, vem se dando, em geral, em atividades micro ou macroinstitucionais que se dão na Universidade e podem envolver ao mesmo tempo o ensino, a pesquisa e a extensão. Encontram-se nelas, saberes distintos, subalternos/não acadêmicos e eruditos/da academia, que se confrontam no cotidiano do mundo do trabalho e no mundo do ensinar e do aprender da sala de aula. O confronto, que pode ser entendido também como competição de saberes, produz um saber coletivo que se constrói através da relação educativa, da mediação do professor, do protagonismo dos alunos, sugerindo uma inovação na zona cinzenta⁷ da transição paradigmática.

O conteúdo da disciplina em sala de aula é o pretexto para o ensino vivido. Existe, na verdade, uma utopia como fundamento da ação, e o conteúdo da disciplina é um caminho para a aproximação. Nessa possibilidade, o coletivo dos participantes e a prática vivida ou apenas repassada em sala de aula são fonte de inúmeras formas de conhecer e/ou ressignificar conhecimentos. É no processo educativo, no ensinar e no aprender, que se busca a utopia. Não a utopia do discurso, mas da dialética do possível. O que qualifica esta ação é o próprio processo que a sustenta. Na busca e no processo se experimentam rupturas. No horizonte, está presente a idéia da sociedade mais justa e igualitária; está a questão da sobrevivência, da satisfação das necessidades humanas, das mais básicas às mais complexas. O conhecimento construído responde a essas necessidades que têm contornos diversos - da prática concreta para a universidade. A base desse conhecimento é o coletivo formado por categorias subalternas da sociedade (longe da sala de aula), a categoria dos trans-indivíduos-estudantes, a categoria dos professores mediadores ou membros das sociedades dos companheiros. Sobre essa base, se assenta a valorização das coisas através do trabalho - físico, manual, intelectual - mas, sempre, transformativo.

O crescimento de cada categoria, e do seu coletivo, é entendido como paralelo ao desenvolvimento de conhecimentos que satisfazem necessidades de diferentes níveis. Esse

6 Conhecimento Social, no campo de pedagogia universitária, resgata o humano da relação educativas. O conhecimento é social porque trata da vida e do trabalho do homem: constrói cidadania e subjetividade emancipadas. Estas formas de conhecer não prescindem do conhecimento científico; nutre-se dele mas, também, do conhecimento de senso comum. Porém, não se restringe às formalidades da pedagogia da ciência. É conhecimento social porque trata da prática social humana, com a qual educação esteve e está sempre comprometida. Isso o diferencia de outras formas de conhecer e aprender o mundo: ele se organiza, se objetiva, se constrói para as necessidades do homem no seu existir humano - estético, ético, moral, prático - no seu existir como capacidade transformadora do mundo através do trabalho.

7 Zona Cinzenta - Padrão novo ainda não perfeitamente caracterizado. (Lente, Braga, Genro, Campari, Steffen, 1997)

conhecimento pode vir a ser produzido ou a ser adquirido via apropriação do já existente. Possui uma permeabilidade própria para os diferentes níveis em que se faz necessário, para as diferentes etapas de sua própria produção. Permeabilidade de conhecimento de tal forma que tanto sirva para um papeleiro que coloca o gráfico feito no computador na parede de seu barraco, ao lado do coração de Jesus (pois lhe permite entender qual é o valor de cada insumo na composição global do preço de venda), quanto para o reconhecimento de professores e alunos que têm no valor de sua produção intelectual no contexto da academia. Em qualquer dos níveis de abstração, o Conhecimento Social toma forma.

Que especificidades alertam para a existência desse Conhecimento Social hoje na universidade? A observação dos casos estudados me permite dizer que: o conhecimento científico, da academia, também chamado de teórico, não está negado. Ao contrário, ele se reafirma como absolutamente necessário, mas é entendido como uma forma de conhecer. Existem outras formas de apreender o mundo, de conhecer, e estas formas envolvem:

- Autoria e protagonismo;
- Incerteza;
- Diversidade e multiplicidade;
- Contaminação; e
- Complementaridade.

Autoria e Protagonismo: todos produzem conhecimento, e por isso são autores, qualquer que seja a condição da sua possibilidade de abstração; os sujeitos são protagonistas da ação de produzir; os conhecimentos estão em circulação e a cada nova necessidade, problema, interesse, precisam ser puxados da gaveta do cotidiano, da gaveta teórica, da gaveta do laboratório, da gaveta da tecnologia, de uma, de muitas, ou de todas as gavetas ao mesmo tempo. O grupo, tanto quanto cada sujeito é presença nucleada, central, protagonista da construção coletiva.

Incerteza: o conhecimento é vivo, não linear, é movimento e, por isto, imprevisível e incerto. Precisa ser refeito e reconfigurado. A conjugação de variáveis constrói esse conhecimento vivo. Essa conjugação de variáveis, diferente para cada momento, participantes ou território - sala de aula, laboratório, campo da prática -, se faz e refaz a cada nova necessidade, problema ou interesse. Não há certeza ou absolutos ou verdades que não possam ser submetidas à reflexão, à dúvida. Questionar, saber formular perguntas, faz parte do esclarecimento. Por isso, também não se admite a existência de uma única

metodologia do ensino, de uma receita para bem ensinar. É preciso construir e reconstruir cada prática pedagógica. Ela sempre será nova a cada conjugação de variáveis, mesmo respeitando a epistemologia do campo de conhecimento de cada carreira profissional. A incerteza reside em duvidar das certezas tidas como verdades, em pensar e ressignificar o conhecimento em cada uma e em todas as relações possíveis.

Diversidade e Multiplicidade: o conhecimento é não homogêneo; não prescritivo, por isso, encara desafios; a não linearidade, o salto da qualidade, o rompimento do *status quo*, não se dá através de etapas previsíveis. "Alguns ganhos são obtidos, de repente, quebra tudo"; "A dinâmica do conhecimento é complicada, o processo de sua construção é complexo, múltiplo, contamina certezas, e por isso, não pode se transformar em um produto homogêneo."⁸

Contaminação: o movimento do conhecimento vivo, da prática, contamina; progride, avançando aos poucos, em doses homeopáticas, mas "interfere, desacomoda e desestrutura o saber científico." - dizem os alunos universitários. "Envolve paciência histórica de repensar a própria prática; a repercussão é homeopática.", diz o professor mediador. "Interfere na comunidade, não só nos que estão trabalhando, ensina pais, filhos e vizinhos." - dizem os papeleiros; "clareia as propostas; interfere na vida cotidiana, no todo da comunidade, na organização voltada para a pessoa humana, resgata a identidade das pessoas, joga para cima, dá força e elementos para lutar; é uma troca de experiências." - dizem os educadores populares. A contaminação homeopática produz aprendizagem motivada por reflexão e sensibilização trazidas pelo trato com o conhecimento vivo, palpante

Complementaridade: os conhecimentos e saberes⁹ estão em ebulição permanente, os fragmentos são instâncias de um todo que se refaz em um processo vital (com vida porque atende necessidades); a complementaridade pode ser trans e interdisciplinar; pode ser inter e/ou correlacional; pode se dar entre prática concreta relatada, e a teoria repensada e revisitada com diferentes olhares.

Quais as racionalidades que orientam esse conhecimento?

⁸ Falas da entrevista concedida pelo prof. Newton Bueno Fischer, do núcleo de estudos em educação popular (NEEP) do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS e coordenador dos trabalhos nos galpões de recicladores.

⁹ O entendimento acerca dos conhecimentos referem-se a um certo sentido de estabilidade e permanência sistematizada no trato de um determinada área de problematidade, enquanto os saberes seriam certezas subjetivas, produto da atividade discursiva e intelectual, de racionalidade voltada para o julgamento, que estariam numa perspectiva mais imediata tal como a resposta relativa a uma questão delimitada.

Sem dúvida, o afetivo e o emocional acompanham o cognitivo e instrumental. Há uma tolerância com a diferença, a diversidade e a incerteza, e uma partilha dos afetos que perpassa todo o movimento do conhecer. Sensibilização e reflexão são momentos importantes do apreender este conhecimento que se torna ético pela partilha, pela decisão cognitiva do que fazer. São emoções não colonizadas que possibilitam trocas afetivas e cognitivas. Moralidade pode ser questão de discussão.

Resgate do humano na relação educativa: sala de aula universitária

Em tudo, e por tudo, as salas de aula que estão investindo nesta forma de conhecer fazem rupturas com o paradigma tradicional do conhecimento reprodutivo, regulador e instrumental. Essas rupturas têm no **resgate do humano através da relação educativa** sua característica fundamental. No dizer de Lucarelli (1995), esta sala de aula articula o conhecimento do como fazer com o conhecimento do para quê e do por quê fazer; a **integração** curricular envolve a relação parte e todo, fragmento disciplinar e conhecimento universal, articulando a relação teoria-prática e favorecendo uma aproximação nos planos pedagógico, psicossocial e organizativo.

Na relação teoria-prática-teoria, a abordagem de conteúdos investe nos fragmentos disciplinares dispersos, enfocando seus aspectos globalizadores a partir de temas que constituem problematidades, geradas por fatos concretos, por problemas surgidos das necessidades humanas. Podem ter origem nos saberes dos alunos, nas atividades de extensão protagonizadas por alunos e/ou professores; na prática repassada aos alunos em sala de aula ou por eles vivida, no contato com a base populacional da carreira profissional; pela estruturação de eixos articuladores oriundos da observação e até da intervenção, em pequenas doses, no cotidiano do fazer profissional oportunizado pelos estágios e práticas. As problematidades apresentam-se ao mesmo tempo como temas em si próprias, e geradoras de outros temas por onde fluirão novos e outros conhecimentos.

O investimento em inovadoras articulações do conhecimento, como diz Santos (1994, p.283), constitui uma alternativa, pois:

"Há muitas formas de conhecer, tantas quantas práticas sociais que as geram e as sustentam. A ciência moderna é sustentada por uma prática de visão técnica, profissional e social do trabalho, pelo desenvolvimento de tecnologias infinitas das forças produtivas de que o capitalismo é hoje único exemplar. Práticas sociais alternativas geram formas de conhecimento alternativo. Não reconhecer esta forma

de conhecimento implica em deslegitimar as práticas sociais que as sustentam, e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as produzem."

O Conhecimento Social no campo da pedagogia universitária, constrói cidadania e subjetividades emancipadas porque, acima de tudo, em sua "alternatividade", resgata o humano da relação educativa.

Bibliografia

BERNSTEIN, Basil. *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Vol. IV. Class, codes and control. London, Routledge, 1990.

BRAGA, A., GENRO, M.E. e LEITE, D. "Universidade Futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro" in LEITE, D. e MOROSINI, M. (orgs.) *Universidade Futurante: Produção do Ensino e Inovação*. Campinas, Papirus, 1997.

BENONI SILVA, Ilton. *A ciência enquanto instauradora de uma postura pedagógica inter-relacional*. Ijuí. Curso de mestrado em educação em ciências. UNIJUÍ. 1997. Dissertação de Mestrado.

CANÁRIO, R. "A inovação como processo permanente" in *Revista da Educação*, Universidade de Lisboa, Portugal, 1987, n.º 2, p.17-21.

CARDOSO, A.P. "As atitudes dos professores e a inovação pedagógica" in *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra, 1992, Vol. 26, n.º 1.

CORREIA, J.A. *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto Alegre, Ed. Asa, 1989.

FUENZALIDA, A.V. "Aporte a la discusión de ideas sobre innovación y estrategias en la educación superior" in CINDA. *Innovación en La Educación Universitaria en América Latina: modelos e casos*. Colección Políticas y Gestión Universitaria - Centro Interuniversitario de Desarrollo, Santiago, Chile, 1993

GARCIA, W.E.(org.) *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo, Ed. Cortez Autores Associados. 1989.

GONÇALVES, Ó. e ALVES, J.F. "Desafios do professor numa escola pós moderna: a construção narrativa da existência" in *Colóquio Educação e Sociedade*. Lisboa, Gulbenkian, n.º 10, dez.1995.

HUBERMAN, A.M *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação*. São Paulo : Ed. Cultrix. 1989.

LEITE, D. "Inovação na Universidade: rupturas paradigmáticas e a investigação em parceria" in Painei do *Segundo Encuentro La Universidad como Objeto de Investigación*. Universidad de Buenos Aires. 27 de novembro de 1997.

_____, BRAGA, A. , GENRO, M. E., CAMPANI, A. e STEFFEN, A. "Inovação na zona cinzenta de transição" in *Cadernos de Educação*. Pelotas, EdiuFpel, jan/jun.1997, n.º 8, p.75-96.

LUCARELLI, E. "Una mirada hacia la innovación en el aula universitaria" in *La Universidad como Objeto de Investigación*. Buenos Aires, agosto de 1995. Mimeo. 15 p.

MEC/CRIE/CRED. *Folheto Inovação*, Brasília, MEC/INEP, 1997.

NÓVOA, A. "Inovação e História da Educação" in *Revista Teoria e Prática*. Porto Alegre, 1992, n.º 6, p. 210-220.

POPKEWITZ, T.S. (org.) *Modelos de poder e regulacion social em pedagogia: critica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona, Espanha, Ed. Pomares - Corredor. 1994

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice. O Social e o político na Pós-Modernidade*. 3ª ed. Porto, Portugal, Ed. Afrontamento, 1994.

SILVA, T.T. "Educação pós crítica e formação docente" in *Cadernos de Educação*. Pelotas, EdiuFpel, jan/jun.1997, n.º 8, p.155-170.

VASCONCELOS, A. *Saber do desenho e o ensino de arquitetura*. Pelotas, Universidade Federal de Pelotas, PPG Edu/FAE, 1997, Dissertação de Mestrado.

RECONCEPTUALIZANDO O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O AMBIENTE DE AULA

Marcos Tarciso Masetto¹⁰

I- Introdução. Docência Universitária e seu contexto histórico.

1. A Docência Universitária e a formação de profissionais.

Marcado historicamente, desde seu início, pelo modelo francês-napoleônico que o inspirou, o Ensino Superior Brasileiro praticamente sempre se definiu por um sistema de ensino formador de profissionais para o mercado de trabalho. É bem verdade também que nos últimos 60 anos, as Universidades vêm-se preocupando em desenvolver pesquisas, produzir e socializar conhecimentos novos. Isto tem sido um privilégio das Universidades Públicas e de algumas poucas Particulares, uma vez que estas não dispõem de recursos para investir em pesquisas e condições de trabalho para professores-pesquisadores e nem se propõem a isto. Se considerarmos, porém, que 70% dos universitários brasileiros freqüentam instituições particulares, rapidamente poderemos concluir que ainda hoje o Ensino Superior Brasileiro continua se definindo como um sistema formador de profissionais para o mercado de trabalho.

Esta definição trouxe algumas diretrizes muito claras para a organização curricular (currículos estanques, fechados, técnicos, constituídos de disciplinas estritamente ligadas à formação do profissional daquele curso); para a contratação do corpo docente (preferência por profissionais da área bem sucedidos com o papel de transmitir conhecimentos e experiências aos alunos. Ainda hoje, em vários cursos este é o critério quase único de contratação : "Quem sabe fazer, sabe ensinar"); para a metodologia de ensino (transmissão oral de conhecimentos, realização de algumas atividades práticas, o professor como centro maior das informações a serem aprendidas, a organização das carteiras em aula - uma atrás da outra -, um número cada vez maior de alunos em sala, pois, se o professor fala para 15 alunos, poderá fazê-lo para 50 ou 100, avaliação como elemento de pressão e cobrança do que terá sido aprendido).

E ao final dos cursos, em geral sente-se uma sensação de que não estamos formando profissionais à altura das exigências atuais do mercado de trabalho. No entanto, os profissionais das diversas profissões que trabalharam e ainda hoje trabalham no Brasil provieram na sua quase totalidade deste Ensino Superior.

2.A Docência Universitária e a formação do profissional-cidadão.

Na década de 30, Professores de Cursos Superiores, em São Paulo, entenderam que o esquema então vigente destes cursos deveria ser alterado. Não se poderia continuar formando apenas técnicos profissionais e divulgando pesquisas realizadas fora do País. Estava na hora de os professores e estudantes desses cursos se voltarem para fazer pesquisa, produzir conhecimento sobre problemas reais e concretos nossos, do Brasil. O contato com pesquisadores internacionais não deveria ser rompido. Mas, não poderia se constituir como o único contato com a pesquisa. Criou-se a USP.

Esta primeira universidade paulista surge com novas propostas: vamos formar o pesquisador, o cidadão e o profissional.

Tal definição também trouxe modificações claras quanto à organização curricular (o aluno ingressava não em um curso determinado, mas na universidade - era um aluno universitário no sentido pleno da palavra ; durante os dois primeiros anos ele aprenderia a pesquisar, trabalhar intelectualmente, produzir trabalhos científicos acompanhando professores- pesquisadores de diversas áreas que estudavam problemas nacionais. Isto lhe permitia conhecer a realidade brasileira de modo crítico e científico. Depois destes 2 anos, o aluno um pouco mais maduro quanto ao que fazer na universidade e já razoavelmente consciente quanto aos problemas nacionais, escolhia uma carreira profissional para nela se formar); quanto ao corpo docente (agora deveria, além de dar aulas, fazer pesquisa, produzir conhecimento, divulgar e discutir com seus pares os estudos feitos; sua atividade docente básica era orientar os alunos na aprendizagem das atividades científicas de investigação, estudo, elaboração de trabalhos); a metodologia de estudo era de uma professor com pequeno número de alunos investigando juntos, discutindo juntos os resultados, produzindo trabalhos juntos; um estudo cooperativo entre professores e alunos.

¹⁰Professor Livre Docente da USP
Professor Titular da PUC-SP

Com o desmonte desta estrutura em 1938 por forças extrínsecas e intrínsecas à própria universidade ¹¹, a preocupação com a formação do aluno universitário não apenas como profissional, mas como cidadão deixou de fazer parte da estrutura curricular formal dos cursos e continuou se fazendo apenas por atividades isoladas de professores em aula, pela existência de movimentos estudantis muito ligados aos movimentos da sociedade civil da época. As questões de cidadania eram trazidas para dentro das universidades pelos Centros Acadêmicos, pelos Teatros Universitários, pelos grupos políticos partidários e pelos professores que entendiam ser esta sua missão. Palestras, debates, conferências, mesas redondas, passeatas entrosavam Universidade e Sociedade; continuava não de forma curricular, mas viva a formação do profissional-cidadão.

Esta linha de ação persistiu durante a ditadura provinda do golpe de 64, e mais recentemente vem marcando o debate sobre questões como ecologia, Amazônia, questões éticas e ambientais, analfabetismo, movimento dos sem-terra, desemprego, tecnologia e globalização, socialismo, neo-liberalismo, opções políticas, nova constituição, nova LDB, e as diferentes reformas em andamento no país.

Temos que constatar, no entanto, que este ocasionalismo no enfrentamento desses problemas traz momentos altos e baixos na procura dessa formação do profissional competente e cidadão e faz com que esta formação fique à mercê de individualismos, boavontade, dos conscientes e de atividades aleatórias.

3. A Docência Universitária e as atuais mudanças tecnológicas.

Em nossos tempos, a Universidade vê-se atingida diretamente pela atual revolução tecnológica nos seus principais núcleos de definição e existência: produção e socialização do conhecimento e formação de profissionais.

Produção de conhecimento. Com os novos recursos tecnológicos, com a informática e a telemática, novos espaços surgem para além da Universidade e, por vezes, com mais recursos, eficiência e produtividade, onde o conhecimento é produzido: indústria, empresa, mídia, ONGs, os próprios escritórios de trabalho. A Universidade deixou de ser praticamente o único lugar de pesquisa, e passou a ser um dentre muitos. E o desafio que

¹¹No cenário nacional o Estado Novo de Getúlio Vargas (37); São Paulo marcado com a Revolução Constitucionalista (32); a sociedade, representada pelas famílias e seus filhos, alunos da universidade exigindo só uma formação técnica; parte dos docentes da própria universidade sem interesse e tempo para pesquisar, desejavam apenas ministrar suas aulas.

se lhe impõe é abrir seus espaços e suas portas para um intercâmbio efetivo e diversificado com todos esse novos produtores de conhecimento, discutindo e assumindo as novas produções e abrindo seus centros de pesquisa para outros pesquisadores que, por alguma razão, não façam parte dela.

Estas considerações valem para as Universidades que já possuem um setor de pesquisas em desenvolvimento. Aquelas que não o possuem, no momento atual, ou rapidamente o cria e desenvolve ou brevemente estará fora do diálogo científico atual.

Socialização do Conhecimento. Através da tecnologia de que hoje dispomos, o acesso às informações tomou novo rumo: maior facilidade e velocidade na aquisição de dados, possibilidade de acesso a fontes múltiplas regionais e internacionais. Acentua-se um desafio para a Universidade: seu papel não é mais o de apenas "passar informações". Os alunos muitas vezes já as têm ou poderão buscá-las com certa facilidade. Mas, como usar estas informações, como manipulá-las, trabalhá-las, organizá-las, selecioná-las? Como transformá-las em conhecimento? Estas são as novas preocupações.

Formação de profissionais. As exigências que hoje se fazem para os profissionais são bem diversas daquelas até há pouco tempo contempladas em sua formação: visão globalizada dos problemas e seus encaminhamentos, análise crítica, criatividade para soluções, transferência e adaptação de conhecimentos a novos campos e situações, abertura ao novo com criticidade e capacidade de adaptação, iniciativa de pesquisa e busca de informações, relacionamento cooperativo com profissionais de outras áreas e profissionais subalternos, integração de seu conhecimento técnico com outras áreas do saber, domínio da informática e de línguas estrangeiras, capacidade de encontrar soluções para os problemas que integrem o técnico com o contexto problemático, visando preservar e desenvolver a qualidade de vida do grupo humano nele envolvido.

Nossas Universidades, em geral, não estão voltadas para este tipo de formação de profissionais. Ela é ainda muito acadêmica: teorias, laboratórios, salas de aulas tradicionais, metodologia e avaliação convencionais.

Uma nova formação de profissionais, além de recolocar a questão do currículo, exigirá que se pense em parcerias com outras instituições, com empresas, com entidades públicas e particulares prestadoras de serviço, deslocando, por vezes, o "locus" desta formação, como por exemplo, transferindo atividades que hoje se realizam em salas de aulas, para locais próprios de trabalho.

Novamente a Universidade estará abrindo suas portas para o diálogo e intercâmbio com entidades outras; os docentes estarão se colocando como parceiros de outros profissionais para juntos colaborarem na formação do novo profissional.

II- A Docência Universitária e a ênfase num processo de aprendizagem.

1. A Docência Universitária e o Processo de Ensino.

A vivência dos três momentos do Ensino Superior descritos anteriormente, nos fizeram olhar para a docência universitária e vê-la na grande ênfase que dá ao processo de ensino e na sua quase omissão com relação ao processo de aprendizagem.

Acredito que imediatamente alguém esteja a me dizer: processo de ensino e processo de aprendizagem não são separados; eles se integram, são complementares. Então, por que a distinção entre eles?

Justamente porque podem ser complementares e se integrarem é que não são idênticos. E é preciso compreender bem cada um deles, para melhor entendermos como se pode fazer essa correlação, essa complementaridade e essa integração de dois processos, transformando-os em um só. Aliás, muitos autores já usam a expressão Processo de Ensino-Aprendizagem, e Marcelo Garcia (1995,p.71) ressalta a expressão "Ensinar" usada por De La Torre em 1992.

Quando pensamos em ensinar, as idéias associativas nos levam a instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, orientar, dirigir - ações próprias de um professor, que aparece como agente principal e responsável pelo ensino. As atividades centralizam-se no professor, na sua pessoa, nas suas qualidades e habilidades. Ele é o centro do processo. Neste, o professor costuma se perguntar: o que acho importante ensinar? Como vou ensinar? Como gosto ou prefiro ensinar? Como me é mais fácil ensinar?

Quando, porém, falamos em aprender, entendemos buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significado nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos. Atividades todas que apontam para o aprendiz como agente principal e responsável pela sua aprendizagem. Elas estão centradas no aprendiz(aluno), em suas capacidades, possibilidades, necessidades, oportunidades e condições para que aprenda. Neste processo de aprendizagem, as perguntas que o professor se faz também são outras: O

que o aluno precisa aprender para se formar como um profissional-cidadão? Como o aluno aprenderá melhor, fixará melhor? Que técnicas favorecerão a aprendizagem do aluno? Como será feita a avaliação de forma a incentivá-lo a aprender?

Os processos de ensino e aprendizagem são distintos. A ênfase num ou noutro fará com que os resultados da integração ou correlação dos dois processos sejam completamente diferentes.

No meu entender, de modo geral, até hoje a docência universitária colocou sua ênfase no processo de ensino.

Por isso, a organização curricular continua fechada e estanque, as disciplinas são maximamente conteudísticas e só são oferecidas as que dizem respeito aos assuntos técnicos e profissionalizantes dos cursos, pouca abertura para outras áreas de conhecimento, quase nenhuma para a interdisciplinariedade ou para temas transversais, pouco incentivo à investigação científica na graduação.

A metodologia em sua quase totalidade está centrada em transmissão ou comunicação oral de temas ou assuntos acabados por parte dos professores (aulas expositivas), ou leitura de livros e artigos e sua repetição em classe. Predomínio de um programa a ser cumprido. A avaliação é usada como averiguação do que foi assimilado do curso, através de provas tradicionais e notas classificatórias e aprovatórias ou não.

O corpo docente ainda é recrutado entre profissionais, dos quais se exige um Mestrado ou Doutorado, que os torne mais competentes na comunicação do conhecimento. Deles, no entanto, ainda não se pede competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social. A função continua sendo a do professor que vem para "ensinar aos que não sabem".

2. A Docência Universitária e o Processo de Aprendizagem

Bem diferentes serão as conseqüências da docência universitária quando sua ênfase se der no processo de aprendizagem. Por isso vale a pena aprofundar um pouco o conhecimento do aprendizado no ensino superior e suas conseqüências.

2.1. Ao falarmos de processo de aprendizagem, queremos nos referir a um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abarcando minimamente

três grandes áreas do ser humano: a área do conhecimento, a área de habilidades e a área de atitudes ou valores.

A área cognitiva compreende toda a parte mental e intelectual do homem: sua capacidade de pensar, refletir, analisar, comparar, criticar, justificar, argumentar, inferir conclusões, generalizar, buscar e processar informações, produzir conhecimentos, descobrir, pesquisar, criar, inventar, imaginar...enfim. Onde, ela não poderá se esgotar em assimilar algumas informações ou conhecimentos obtidos e repeti-los.

A área de habilidades humanas e profissionais abrange tudo o que fazemos com os conhecimentos adquiridos. Algumas já indicamos acima. Mas, há outras: aprender a se comunicar com o outro colega, com o professor, com profissionais da área, com clientes futuros; trabalhar em equipe; participar de grupos interdisciplinares ou de profissionais de áreas diferentes; redigir e apresentar trabalhos científicos. E que dizer das habilidades próprias de cada profissão...Quais seriam estas deveremos procurá-las nos debates e estudos hoje realizados em todas as categorias profissionais que estão se esforçando por redefini-las.

A área de atitudes e valores compreende o desenvolvimento de valores pessoais, como por exemplo, responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, ética, respeito ao outro e suas opiniões, honestidade intelectual, criticidade, curiosidade, criatividade, autonomia; desenvolvimento de valores cidadãos e políticos, como por exemplo, não se limitar a soluções técnicas dos problemas de sua área, abertura para perceber e analisar as consequências de soluções técnicas à luz das ciências ambientais, da antropologia, da sociologia...; sentir-se comprometido com o crescimento e melhoria da qualidade de vida da população a que se serve; desenvolvimento de valores éticos, históricos, sociais e culturais.

Valoriza-se o desenvolvimento das relações sociais. Entende-se como fundamental criar-se uma interação entre o mundo individual do aprendiz e o mundo social, o situar-se historicamente no contexto e no espaço do movimento de sua sociedade, estar aberto para captar fatos e acontecimentos que agitam seu mundo, o trabalho, a família, o emprego, as políticas, a cidade, o país; analisar criticamente os encaminhamentos e soluções apresentados pelos dirigentes; e dentro de suas condições de profissional e cidadão participar dessa sociedade, comprometendo-se com seu desenvolvimento.

“É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que possam vivenciar-se práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, o contraste, a crítica, a iniciativa e a criação”.(Sacristán, J.G. e Pérez Gómez, 1996.p.32)

“Os alunos e alunas aprendem e assimilam teorias, disposições e comportamentos não só como consequência da transmissão e intercâmbio de idéias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, como também e principalmente como consequência das interações sociais de todo o tipo que acontecem na vida e na aula. Mais ainda, o conteúdo oficial do currículo, imposto de fora para a aprendizagem do alunado...não marca nem estimula, em geral os interesses e preocupações vitais do aluno. Converte-se assim num aprendizado acadêmico para passar nos exames e esquecer em seguida; enquanto a aprendizagem de estratégias, normas, valores de interação social...vão constituindo paulatinamente as representações e normas de conduta” (Id.ib.p.22).

Edith Litwin, escrevendo sobre tecnologia educacional, a certa altura de seu livro se pergunta: para que se ensina na escola? E sua resposta é direta: para o desenvolvimento de valores, numa sociedade em crise: solidariedade entre os homens, justiça e equidade social e promoção do pensamento reflexivo. Trata-se de reconstruir o conhecimento experiencial e não apenas transmiti-lo; favorecer as reinterpretações das visões do mundo geradas pelos meios tecnológicos. As mensagens que os meios emitem são parte da vida cotidiana. É importante integrá-las na aula como elementos constitutivos da vida diária e do conhecimento experimental. (Edith Litwin, 1997, p. 123,ss.)

2.2.Ao nos preocuparmos com o processo de aprendizagem, não poderemos deixar de nos envolver com a aprendizagem significativa, defendida por Carl Rogers e Ausubel como fundamental para o crescimento e desenvolvimento das pessoas.

Que entendemos por esta aprendizagem? “A aprendizagem significativa, seja por recepção, seja por descoberta, se opõe a aprendizado mecânico, repetitivo e memorístico. Compreende a aquisição de novos significados...A essência da aprendizagem significativa está em que as idéias expressas simbolicamente se relacionam de maneira não arbitrária, mas substancial com o que o aluno já sabe. O material que aprende é potencialmente significativo para ele”(Ausubel, in Sacristán, J.G. e Pérez Gómez, 1996,p.46).

O comentário de Sacristán a este conceito de aprendizagem significativa de Ausubel é muito importante : “ Os novos significados para Ausubel não são as idéias ou conteúdos objetivos apresentados , mas o produto de um intercâmbio e de uma fusão entre a nova idéia ou conceito potencialmente significativo com as idéias pertinentes já possuídas pelo aluno. Cada indivíduo capta a significação do material novo em função das peculiaridades historicamente construídas em sua estrutura cognitiva.”(Id.ib.p.47).

Como acontece a aprendizagem significativa? Quando o que se propõe para aprender se relaciona com o universo de conhecimento, experiências e vivências do aprendiz, como já vimos acima; quando se lhe permite formular perguntas e questões que de algum modo o interessem e o envolvam ou lhe digam respeito; quando lhe permita entrar em confronto experimental com problemas práticos de natureza social, ética, profissional que lhe são relevantes; permita e ajude a transferir o que aprendeu na universidade para outras circunstâncias da vida; que suscite modificações no comportamento e até mesmo na responsabilidade do aprendiz.

Trabalhando com a aprendizagem significativa temos ainda que tomar um cuidado : como evitar que essa aprendizagem na aula se constitua como uma cultura particular, uma cultura apenas “acadêmica” para resolver com êxito os problemas da vida escolar sem repercussões na vida cotidiana? Como evitar que se crie uma justaposição de duas estruturas para o aprendiz: uma que lhe sirva para a escola e outra que o ajude na vida? “ Como fazer com que os conceitos que se elaboram nas diversas disciplinas e que servem para uma análise mais rigorosa da realidade, se incorporem ao pensamento do aprendiz como poderosos instrumentos e ferramentas de conhecimento e resolução de problemas e não como meros adornos teóricos que se utilizam para serem aprovados nos exames e esquecer depois?” (Id.ib.p.68-69).

2.3.Nessa reflexão sobre a docência universitária e o processo de aprendizagem não poderíamos deixar de analisar um outro ponto que também se apresenta como fundamental. Trata-se de pensar sobre como aprendem os alunos universitários. Estes aprendizes podem ser tratados como adolescentes um tanto irresponsáveis com relação à formação profissional, e então o professor assume a responsabilidade total pelo que este aluno deva aprender através do processo de ensino ;ou poderão ser vistos como jovens iniciantes na vida profissional em processo de maturação e a aprendizagem será o resultado de um

trabalho cooperativo entre alunos e professor , assumindo ambos co-responsabilidade pelo êxito da formação profissional.

Esta perspectiva poderá se concretizar através de alguns comportamentos bem práticos, como por exemplo:

- a)promover e incentivar a participação dos alunos no processo de aprendizagem;
- b) valorizar a experiência e a contribuição dos participantes;
- c) desenvolver uma aprendizagem significativa;
- d) definir,juntamente com os alunos, objetivos e metas;
- e) estabelecer recursos adequados, eficientes e avaliáveis;
- f) criar um sistema de feed-back contínuo;
- g) desenvolver uma reflexão crítica;
- h) estabelecer um contrato psicológico em negociação contínua;
- i) adaptar os comportamentos do professor a um processo de aprendizagem próprio de adultos.

2.4. A ênfase no processo de aprendizagem, como o descrevemos até aqui, traz consequências sérias e de grande repercussão :

a) na organização curricular (valorizando um currículo flexível, continuamente atualizado, aberto às diferentes áreas do conhecimento; profundidade nos temas essenciais; interdisciplinariedade; o estudo de temas transversais, das questões éticas e dialéticas que envolvem o conhecimento ; um currículo mais voltado para o aprender-a -aprender do que para a pretensão de transmitir a totalidade dos conhecimentos atuais);

b) na contratação do corpo docente (selecionando professores com competência pedagógica ou investindo na formação pedagógica dos mesmos, procurando que aliem à sua capacidade científica em determinada área, um profundo conhecimento sobre o processo de aprendizagem, sobre a relação professor-aluno, a organização curricular e a tecnologia a ser usada em aula);

c) na metodologia de aula (participativa por parte do professor e dos alunos e que facilite a consecução dos objetivos propostos).

Defendemos a complementaridade dos processos de Ensino e Aprendizagem, mas com ênfase na aprendizagem.

III- A Situação Aula no Contexto do Processo de Aprendizagem.

A reconceptualização do processo ensino-aprendizagem no Ensino Superior, com ênfase na aprendizagem, traz algumas redefinições para a Aula, como ambiente de aprendizado.

1. A relação entre os participantes do processo (professor e aluno) torna-se uma ação em equipe, voltada para a consecução dos objetivos educacionais propostos. Uma relação que desenvolva entre professores e alunos a co-responsabilidade pelo aprendizado, a parceria, um relacionamento de diálogo e respeito entre pessoas adultas. Um relacionamento que permita a professores e alunos trazerem suas experiências, vivências, conhecimentos, interesses e problemas, bem como análises das questões para serem analisadas e discutidas. As conclusões sejam sistematizadas, organizadas, servindo de encaminhamentos e pistas para ações de profissionais competentes e cidadãos.

A relação entre professor e aluno deixa de ser vertical e de imposição cultural e passa a ser de construção em conjunto de conhecimentos que sejam significativos, de habilidades humanas e profissionais e de valores éticos, políticos, sociais e transcendentais. A relação será aquela que faz com que o professor saia de traz da mesa e venha sentar-se junto com os alunos pesquisando e construindo o conhecimento.

2. O espaço físico da aula, em geral ocupado por carteiras enfileiradas, para ser coerente com as idéias acima colocadas merece uma alteração: carteiras colocadas em círculo, permitindo que todos se vejam e se olhem ao discutir e debater. Deslocamentos físicos e rearranjos do espaço durante o período de trabalho colaboram. Aulas acontecendo em outros espaços e ambientes na faculdade ou fora dela podem motivar e interessar os alunos. O espaço físico e sua organização influenciam no interesse e na participação nas atividades e refletem as propostas de aprendizagem que se têm em vista.

3. Redefinição dos objetivos da própria aula. Esta deixará de ser o tempo e o espaço em que sempre o professor transmite oralmente informações e experiências, para se tornar espaço e tempo em que professores e alunos se encontram para debates e análises do material trazido pelos participantes, leituras realizadas, estudos feitos e pesquisas iniciadas.

Aula, espaço e ambiente para se planejar em conjunto o curso a ser realizado, negociar as atividades, discutir interesses; ponto de encontro para leituras, exposições, debates, momentos de sínteses, diálogos e descobertas. Tempo para identificação das necessidades, expectativas e interesses dos participantes, para traçar objetivos a serem

alcançados, definir e realizar um processo de acompanhamento e de feed-back do processo de aprendizagem.

As aulas serão planejadas e executadas buscando desenvolvimento da aprendizagem em suas três áreas: de conhecimento, de habilidades e de atitudes. Trabalha-se com estes objetivos no concreto, no dia-a-dia, nas atividades programadas e não apenas nas boas intenções. A arte está em planejar atividades que integrem em si mesmas estas três áreas.

4. Implantação de técnicas participativas. Com efeito, a situação mais comum nos cursos universitários é a aula expositiva, tanto em situações de aulas teóricas, como até mesmo, muitas vezes, em aulas práticas e de laboratório. Esta precisa ser repensada: quando usá-la? para que usá-la? como usá-la? Como substituí-la por outras técnicas mais eficientes para a aprendizagem?

Principalmente, como introduzir novas técnicas que favoreçam a participação dos alunos. Se a postura de relação professor-aluno é a de co-responsabilidade e parceria, a participação é condição básica para que isso aconteça. Há necessidade de o aluno deixar sua passividade, e o professor deixar de ser o centro do processo. Ambos precisam trabalhar juntos, construir juntos. E para que a participação se desenvolva, requer-se estratégias que a facilitem.

Então, o uso de técnicas como painel integrado, G.O.G.V., grupos de oposição e debates, seminários, projetos de pesquisa, grupos formulando e respondendo perguntas, dramatização, visitas a locais de atividades profissionais planejadas com roteiro de observação e relatórios para serem discutidos, estágios, atividades com profissionais, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, estudo do meio, tempestade cerebral, etc... permitem o trabalho individual, a colaboração para um trabalho em equipe, aprendizagem individual e em equipe. Quando? Nos momentos Aulas.

Vale a pena acrescentar que a variedade no uso destas técnicas cria uma motivação especial para aprendizagem e para o envolvimento dos alunos.

Esta alteração significativa em técnicas de aula supõe conhecimento de um conjunto razoável de técnicas pelo professor, domínio de sua aplicação, adaptação de técnicas e até mesmo criação de novas. Além disso, supõe ainda que o emprego dessas técnicas seja planejado de acordo com os objetivos da aula e da unidade.

5. A partir da reconceptualização do processo de ensino-aprendizagem, outro processo também exige ser modificado e alterado para que haja coerência: o processo de avaliação.

Este deixa de ser uma fórmula pela qual o professor atribui uma nota ao aluno e o aluno busca, de todas as formas, esta mesma nota através de provas. A nota, em geral é dada ou conseguida em função do número de acertos e erros observados nas provas, e, como todos sabemos, quase nada dizem da aprendizagem do aluno. A nota não significa o que o aluno aprendeu, mas o que ele acertou na prova. São duas coisas completamente diferentes.

O processo de avaliação precisa ser pensado, planejado e realizado de forma integrada à aprendizagem, acompanhando este processo de modo contínuo, tanto nos momentos de sucesso, como naqueles onde não se conseguiu aprender, assumindo o erro como oportunidade de crescer e aprender (e não como oportunidade de castigo, ou indicação de menor capacidade do aprendiz). Este acompanhamento assume a característica de um feed-back, de uma retro-informação que provem do professor, dos colegas, do próprio aprendiz e de outros elementos que possam estar participando do processo. Estas informações cumprirão o papel de ajudar o aluno a aprender, e a motivá-lo para aprender cada vez mais. Por isso mesmo, supera-se o clima de tensão e medo em favor de um ambiente de procura de feed-back para crescer.

E é bom observar: se o processo de avaliação está integrado ao processo de aprendizagem, é coerente que ele esteja subsidiando os vários elementos que participam da aprendizagem: o aluno e o professor nos seus desempenhos, e o programa ou plano de curso em sua adequação.

O processo de avaliação precisa ser planejado tendo por orientação os objetivos educacionais que queremos alcançar: Como professor e alunos saberão se aprenderam o que se propôs? Que atividades e que técnicas vamos organizar para obter essas informações? Sem dúvida, aqui também o domínio de várias técnicas avaliativas é fundamental, pois, como os objetivos serão de três áreas (conhecimentos, habilidades e atitudes), não é possível que uma única técnica consiga avaliá-los.

Supera-se uma dicotomia tão tradicional: durante o semestre ministram-se aulas e em algumas oportunidades aplicam-se provas; sendo que a parte mais importante é a segunda porque confere notas, enquanto a primeira é uma obrigação chata e desnecessária.

Em nossa proposta, o importante é o encontro entre professor e aluno para aprender; a avaliação existe para garantir melhores condições de aprendizagem.

IV - Concluindo este trabalho.

O nosso Simpósio versa sobre "Inovação na Universidade: rupturas paradigmáticas e revitalização do ensinar-aprender". Dentro desta temática, procurei me ater às mudanças de paradigmas que se colocam para o processo de ensino na Universidade, discutindo a ênfase na aprendizagem.

Trabalhando com alguns autores como J.Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Jacques Delors, Jean Berbaum, Gerard Malglaive, José Tavares, Maria Cândida de Moraes, Edith Litwin procuramos buscar pistas para entender e conceber o processo de aprendizagem em nossos tempos, com a revolução tecnológica da comunicação, da informática e da telemática se desenvolvendo em altíssima velocidade e com exigências cada vez maiores de qualidade.

Visando a formação do profissional competente e do cidadão consciente e participativo, procuramos explicitar as prioridades nesse processo de aprendizagem: pluralidade do conhecimento, as questões éticas e dialéticas que o envolvem, as competências dos profissionais para o início do próximo milênio.

Neste trabalho, buscamos ainda debater como essa ruptura paradigmática com relação ao processo de aprendizagem poderia trazer uma revitalização do ensinar-aprender no seu espaço cotidiano de aula. Buscamos a arte de modificar a sala de aula transformando-a em verdadeiros ambientes de aprendizagem significativa.

Nossa expectativa é de termos podido ampliar o campo de nossos debates e realizar com os membros desta mesa e com os participantes um diálogo que nos permita inovar no campo do ensino de nossas universidades.

Bibliografia

- ABRECHT, Roland. *Avaliação Formativa*. Rio Tinto, Portugal, Ed. Asa, 1994.
- BERBAUM, Jean. *Aprendizagem e Formação*. Porto, Porto Ed., 1993.
- BIREAUD, Annie. *Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior*. Porto, Porto Ed. 1995
- CÂNDIDA MORAES, Maria. *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas/São Paulo, Papirus, 1997.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório da UNESCO - Rio Tinto, Portugal, Ed. Asa, 1996.

- DOLL Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- DOWBOR, L. ; IANNI, O. e RESENDE, P.E.(Orgs.). *Desafios da Globalização*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- DRUCKER, Peter. *Sociedade Pós-Capitalista*. 4ª ed., São Paulo, Pioneira Ed., 1993.
- ESTRELA, Albano e NÓVOA, Antonio (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto, Porto Ed., 1993.
- FERREIRA, Manuella S. e SANTOS, Milice R. dos. *Aprender a Ensinar e Ensinar a Aprender*. Porto, Ed. Afrontamento, 1994.
- GARCIA, C.Marcelo. *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB, 1995.
- LITWIN, Edith (Org.). *Tecnologia Educacional*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- MALGLAISE, Gerard. *Ensinar Adultos*. Porto, Porto Ed., 1995.
- MORISSETTE, Dominique e GINGRAS, Maurice. *Como Ensinar Atitudes*. Rio Tinto, Portugal, Ed. Asa, 1994.
- PERRENOUD, Philippe. *Ofício de Aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto, Porto Ed., 1995.
- PIRES MORAES, Vera Regina. *Melhoria do Ensino e Capacitação Docente*. Porto Alegre, Ed. da Universidade/ UFRGS, 1996.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma Educacional*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- ROSALES, Carlos. *Avaliar é Refletir sobre o Ensino*. Rio Tinto, Portugal, Ed. Asa, 1992.
- SACRISTÁN, Gimeno J. e PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Ed. Morata, 1996.
- TAVARES, José. *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve*. Porto, Porto Ed., 1996.
- Unesco- Santiago. *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago, Chile, 1996.

LICENCIATURAS: NOVAS DEMANDAS DE INVESTIGAÇÃO

Leda Scheibe¹²

O contexto

Recentes estudos, realizados com a finalidade de detectar os principais problemas que minam os cursos de licenciatura no Brasil - cursos que formam professores especialistas em áreas específicas do saber para atuarem de 5º a 8º séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio - confirmam os velhos problemas como desafios ainda presentes. O texto apresentado por PEREIRA(1998) neste simpósio fez um levantamento bastante significativo destes estudos a nível nacional, referindo-se particularmente à investigação coordenada por LUDKE (1994). O autor conclui que há consenso entre os diversos autores sobre a precária e insatisfatória situação das licenciaturas de uma forma geral, e indica a existência de um sentimento generalizado de que os problemas que hoje são discutidos não são muito diferentes daqueles que já se discutiam quando da criação destes cursos, tais como a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas; a dicotomia entre a licenciatura e o bacharelado e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática.

TANCREDI(1998) , no texto "A prática de ensino e o estágio supervisionado na formação e na atuação dos professores: enfrentando desafios ou desafiando a lógica vigente?", também apresentado neste simpósio, aponta para a necessidade de mudar o paradigma de atuação dos formadores de professores, tanto daqueles que atuam nas disciplinas de conteúdos específicos como dos que atuam no interior da área pedagógica. A partir de investigações realizadas demonstra a extrema fragilidade dos docentes formadores no sentido de melhorar o projeto pedagógico dos cursos e dar conta de superar os problemas já citados. Um dos grandes desafios é, portanto, a capacitação do próprio corpo docente. Reafirma também a importância da Prática de Ensino nos cursos, pelo seu papel integrador e necessariamente reflexivo.

¹²Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação CED/UFSC. e pesquisadora do CNPq.

PAGOTTO (1998), através do estudo denominado "A organização das licenciaturas: práticas atuais e perspectivas de mudança", também aqui apresentado, como parte do simpósio, sublinhou, com base nas suas pesquisas e experiência de trabalho junto aos cursos de licenciatura, a necessidade de lutar por um projeto de curso que "desloque das disciplinas pedagógicas o eixo da formação de professores", destacando o papel das disciplinas de conteúdo no projeto pedagógico das licenciaturas e apontando estratégias para que isso se concretize.

Estas questões que acompanham o desenvolvimento das licenciaturas no país e que hoje ainda se colocam fortemente como desafios a serem superados, configuraram-se no interior de um embate mais amplo sempre presente na história universitária brasileira, entre a valorização cultural e o pragmatismo mais ou menos tecnicista. Marcada na sua origem por propósitos utilitários, ainda assim, sabemos da influência européia nas novas instituições de ensino superior na primeira metade do século, quando a formação cultural ocupava um espaço de real importância, embora não predominante (Cf. SCHEIBE, 1987). Quando as licenciaturas eram realizadas via a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), anterior à reforma universitária de 1968, a valorização da cultura mais ampla ocupava espaço de maior relevo na organização do seu projeto curricular. O preparo pedagógico acrescentava-se aos demais conhecimentos através de disciplinas que faziam parte da FFCL. Contrapondo-se a esta tendência, e acentuando cada vez mais o relevo à função profissionalizante universitária, a reforma, ao acenar para a busca daquilo que Anísio Teixeira denominava de "uma cultura mais profissional e científica de educador", concretizou efetivamente a permanência do esquema dual de formação. A criação de uma unidade específica de educação nas universidades, a Faculdade ou Centro de Educação, não evoluiu no sentido de propiciar através desta, aos licenciados, o relevo do ensino da matéria (conteúdo específico) sob o ponto de vista das necessidades do professor e do ensino, tal como estava proposto. As disciplinas de conteúdo ou a área disciplinar de conteúdo permaneceu como eixo da formação do licenciado, mantendo a formação pedagógica o seu estatuto complementar. A formação cultural ampla, por sua vez, cedeu cada vez mais espaço à ênfase num conhecimento verticalizado e restrito.

Além disso, é necessário frisar que o desenvolvimento das licenciaturas brasileiras configurou-se num contexto sempre precário, num país onde inexiste um verdadeiro

sistema de educação, déficit histórico que tem contribuído para uma situação de extrema descontinuidade nas mais diversas atividades educativas (Cf. SAVIANI, 1994). Hoje, são altos e preocupantes os índices educacionais que caracterizam exclusão social, tais como os elevados percentuais de repetência e evasão escolar; persistência do analfabetismo, absoluto (mais de 20 milhões, segundo dados do IBGE) e funcional; um dos mais baixos percentuais latino-americanos de matrícula no ensino médio (cerca de 25% da população na faixa de 15-17 anos); padrões aviltantes de remuneração e condições de trabalho dos profissionais que atuam na área da educação. Não menos grave, é "a contradição, historicamente verificável, entre a retórica e a ação governamental no tocante às políticas públicas, notadamente àquelas das áreas sociais." (Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira, 1997:4)

Há, no entanto, que registrar o amplo debate que vem se realizando sobre a questão da formação de profissionais da educação, desde o final da década de 70, que se iniciou paralelamente ao movimento de reorganização da sociedade civil brasileira, após os longos anos de instalação do governo autoritário no Brasil. Inicialmente coordenado pelo Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (1980-83), que depois foi substituído pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, o debate prosseguiu sob a coordenação da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação -, instituída juridicamente em 1990, enquanto entidade científica que congrega pessoas e instituições interessadas na questão da formação do profissional da educação (Cf. BRZEZINSKI, 1996).

Inicialmente referido mais ao problema do curso de Pedagogia, o debate não tardou em ampliar-se para as questões relativas aos cursos de licenciatura, até porque "era impossível reformular o curso de Pedagogia distanciado da formação do educador" (BRZEZINSKI, 1996:17).

Nos últimos anos, esta discussão tornou-se ainda mais ampla, tendo sido assumida por diversos grupos, entre os quais destacamos pesquisadores vinculados à ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação: especialmente o Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores; o GT Didática, que coordena o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e o GT Currículo; professores e pesquisadores das universidades paulistas, através de congressos estaduais sobre formação de educadores. Nos cursos de pós-graduação em educação também há hoje uma razoável

produção de trabalhos de pesquisa que enfocam a temática das licenciaturas¹³, sem contar com uma ampla produção científica pedagógica que de forma não tão direta focaliza o trabalho do professor.

A discussão mais atual coordenada pela ANFOPE tem focalizado particularmente a explicitação de princípios gerais para a orientação da formação de professores no Brasil, a base comum nacional para os cursos e outras contribuições para a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, recentemente aprovada. Cabe destacar o Documento Final do VI Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em julho de 1992. Este documento, que serviu de base em muitos pontos para os princípios defendidos pelos educadores no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, movimento que acompanhou as discussões durante o processo de elaboração e aprovação da nova LDB, apontou os seguintes princípios gerais para a formação dos professores no país (cf. ANFOPE, Documento Final, 1992):

- 1- que a questão da formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada;
- 2- que a transformação do sistema educacional exige e supõe sua articulação com a própria mudança estrutural da sociedade;
- 3- é dever do Estado atribuir recursos financeiros adequados prioritariamente ao ensino público;
- 4- que a valorização dos profissionais da educação é fator importante para viabilizar o compromisso com a qualidade do ensino;
- 5- compromisso com a gestão democrática da escola e da educação;
- 6- que a autonomia universitária passa pela descentralização do poder de decisão na área da educação, ao mesmo tempo que supõe a afirmação da liberdade acadêmica e científica, da organização administrativa e da gerência de recursos materiais e financeiros;

¹³Dissertações de mestrado defendidas junta ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação do CED/UFSC, com a temática "Formação de Professores/Licenciaturas", de 1984 a 1997: FRAZZON, L.M. - Educação e Autonomia: do discurso à prática - um estudo no curso de pedagogia do CES/FUNDESTE, 1990; BORGES, R.M.R. - A natureza do conhecimento científico e a educação em ciências, 1991; FURLANI, J. - A formação do professor de biologia no curso de ciências biológicas da UFSC: uma contribuição à reflexão, 1993; LUPATINI, T.L. - A formação dos profissionais de ensino: gênese e estrutura do *habitus* do professor, 1993; COELHO, R.M. - A difusão do projeto "Arte na Escola": um estudo sobre a prática dos professores e professoras nas escolas públicas de Florianópolis, 1996.

7- que, quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional;

8- que todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum. É a docência enquanto base da identidade profissional de todo educador;

9- teoria e prática como núcleo integrador da formação do educador, trabalhadas de forma indissociável e tendo em vista o contexto social brasileiro;

10- cursos de formação do educador estruturados de forma a propiciar trabalho interdisciplinar e iniciação científica no campo da pesquisa em educação.

A aprovação da nova Lei (Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), por sua vez, embora não coloque obstáculos intransponíveis aos princípios acima elencados, colocou um cenário que obriga os educadores a novas reflexões, outras articulações e desafios para fazer frente a determinações colocadas para a formação docente. Por um lado, foram regulamentadas várias possibilidades de formação dos docentes para a educação básica, em nível superior ou em nível médio; em nível superior, esta formação pode efetuar-se nas universidades, nos centros universitários, em faculdades integradas, em faculdades isoladas ou nos institutos superiores de educação que podem estar ou não ligados à universidade, em curso de licenciatura, de graduação plena ou curso normal superior; permite ainda a nova Lei que os portadores de diplomas de educação superior nas mais diversas áreas de conhecimento realizem a licenciatura especial, que consiste em formação pedagógica de 540 horas. Por outro lado, a extinção dos currículos mínimos previstos na Lei anterior (5.540/68), coloca a possibilidade de uma maior diversidade de currículos para as licenciaturas, o que poderá significar muito pouca ou nenhuma articulação entre os cursos que formam professores.

Recentemente, por intermédio da Secretaria de Educação Superior, o MEC tornou público e convocou as Instituições de Ensino Superior a apresentar proposta para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Estas comissões, é preciso esclarecer, são constituídas por cursos de graduação existentes no país e não há nada que indique, até o presente momento, que haverá articulação entre as diversas comissões de cursos de licenciatura.

Além dos problemas já referidos, é preciso mencionar a grande expansão dos cursos de licenciatura no Brasil, que se deu efetivamente a partir da década de 70, e que

~~concentrou estes cursos~~ principalmente na rede privada de ensino, em sua maior parte, no período noturno, em estabelecimentos isolados, com altíssimos índices de evasão (Cf. GATTI, 1996).

O desafio para as demandas de investigação na área da formação de professores especialistas em conteúdos específicos coloca-se no interior de um contexto ainda bastante conturbado, com sérias indefinições de ordem não apenas estrutural, mas também pedagógica e existencial. Além das reflexões apresentadas pelos colegas que me antecederam neste simpósio, cujas temáticas abrem horizontes para inúmeras questões de pesquisa, é não menos desafiador considerar que hoje vivemos um momento bastante particular na história da humanidade, onde

“...a inovação é permanente, todos os dias acordamos um pouco mais ignorantes e indefesos...A técnica é a grande banalidade e o grande enigma, e é como enigma que ela comanda a nossa vida, nos impõe relações, modela nosso entorno, administra nossas relações com o entorno” (SANTOS, 1997:20).

Num mundo assim feito, onde predomina a comunicação unilateral, o triunfo da apresentação sobre a significação, onde o “fantasioso, o fantástico, o fantasmagórico prometem tomar o lugar do que é lógico e o engano pode apresentar-se como o verdadeiro” (SANTOS, 1997: 21), a formação do professor toma especial vulto. Onde a ameaça do cientificismo é apenas um dos riscos (significativo), pois onde o papel das tecnociências se torna avassalador, o triunfo de uma ação sem pensamento é cada vez mais eminente. E o pensamento desarmado é, neste contexto, a entrega dos pontos.

A realidade, dizia Georges Friedmann, já em 1949 (citado por SANTOS, 1997), é preciso estudá-la com todos os recursos do conhecimento e tentar dominá-la e humanizá-la.

O desafio

“Em tempos de sedução relativista e discursiva, quando falar em “teoria” é sofrer o repúdio de todo tipo de irracionalismo, formar e educar são, sobretudo, o compromisso de manter em atividade o genuíno pensamento crítico” (MORAES, 1997).

As novas demandas para investigação apenas podem ser chamadas de novas pelo entorno que se renova, pelas exigências de um mundo que parece cada vez mais misterioso, tal a necessidade de mediações que a sua compreensão solicita.

Biblioteca - FaE/UFMG	
Doação de:	<i>Disconhecido</i>
Data:	<i>13/08/98</i>
Valor:	<i>R\$ 23,00</i>

APOIO CULTURAL:



VALE LIVROS



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA



**EDITORA
VOZES**